



# Innovatiivisuus ohjauksessa ja kansainvälisissä oppimisympäristöissä

Marja-Liisa Kakkonen (toim.)



MAMK

University of Applied Sciences

# INNOVATIIVISUUS OHJAUKSESSA JA KANSAINVÄLISISSÄ OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ

Marja-Liisa Kakkonen (toim.)

MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU  
MIKKELI 2014

D: VAPAAMUOTOISIA JULKAISUJA – FREE-FORM PUBLICATIONS 30

© Tekijät ja Mikkelin ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: Marja-Liisa Kakkonen

Artikkelin 1 kuvat: Marja-Liisa Kakkonen

Artikkelin 2 kuvat: Johanna Jalkanen

Kannen ulkoasu: Tammerprint Oy

Taitto- ja paino: Tammerprint Oy

ISBN: 978-951-588-428-2 (nid.)

ISBN: 978-951-588-429-9 (PDF)

ISSN: 1458-7629 (nid.)

[julkaisut@xamk.fi](mailto:julkaisut@xamk.fi)

# ESIPUHE

Useissa korkeakouluissa pyritään tukemaan opiskelijoita kehittymään varsinaisten ammattiopintojensa myötä ja rinnalla aktiivisiksi ja innovatiivisimmiksi kaikissa toiminnoissaan, jotta he pystyvät paremmin vastaamaan työelämän tarpeisiin nyt ja tulevaisuudessa alati muuttuvassa toimintaympäristössä. Toinen kasvava haaste, mutta samalla myös rikkaus, opinnoissa on kansainvälisyys ja monikulttuurisuus. Opetus kansainvälistyy lisääntyvien opiskelija- ja opettajavaihtojen myötä, minkä vuoksi tarve ja mahdollisuus opettajien erilaisille opetus- ja ohjausmenetelmien oppimiselle ja käytölle kasvaa entisestään. Myös Mamkissa opettajien haasteena on päivittää osaamistaan ja opetusmenetelmiään eri tavoin yhä innovatiivisimmiksi ja yrittäjämäistä oppimista tukeviksi kuten myös kehittää kompetenssejaan kansainvälisten opiskelijaryhmien opettajina ja oppimisen ohjaajina.

Tämä julkaisu sisältää kuusi artikkelia, jotka käsittelevät innovatiivisia opetusmenetelmiä ja ohjausta sekä opetusta kansainvälisissä oppimisympäristöissä. Ensimmäinen artikkeli kuvaa kirjoittajien yhteisiä kokemuksia opettajavalmennuksesta, jossa harjoiteltiin erityisesti innovatiivisten opetusmenetelmien soveltamista ja käyttöä monikulttuurisessa ryhmässä. Toinen artikkeli kuvaa innovatiivisuutta oppimisessa ja oppimisen ohjauksessa kansainvälisessä opiskelijaryhmässä. Kolmas artikkeli kuvaa Lego serious -metodia ja sen mahdollista käyttöä uudessa oppimisympäristössä. Neljäs artikkeli puolestaan keskittyy kulttuurien opettamiseen Ranskassa ja on varsin seikkaperäinen sisällöltään. Viides artikkeli raportoi 24 tunnin metodin pilotoinnin monikulttuurisessa opiskelijaryhmässä. Kuudes artikkeli keskittyy puolestaan aikuisopiskelijoiden osaamisportfolioiden laadintaan ja ohjaukseen.

Kaiken kaikkiaan tämän julkaisun artikkelit kuvaavat kirjoittajien omakoh- taisten kokemusten perusteella monipuolisella tavalla uusia mahdollisuuksia innovatiivisiin opetus- ja ohjausmenetelmiin. Kokemukset ovat ennakkoluu- lottomia avauksia lähinnä monikulttuurisissa oppimisympäristöissä, mutta kuvattuja menetelmiä ja niistä saatuja kokemuksia voidaan hyvin soveltaa myös kansallisissa opetus- ja oppimisympäristöissä.

Marja-Liisa Kakkonen, KTT (yrittäjyys), KT (aikuiskasvatus)  
Liiketalouden laitoksen koulutusjohtaja

Mikkeli 31.5.2014

## Kirjoittajat

**Ahonen, Helena**

MTM, lehtori

**Heikkinen, Sami**

MM, lehtori

**Honkonen, Reijo**

KTM, lehtori

**Itkonen, Kirsi**

MMM, lehtori

**Jalkanen, Johanna**

FM, mti(amk), lehtori

**Järvinen, Markku**

KTM, lehtori

**Kakkonen, Marja-Liisa**

KTT, KT, koulutusjohtaja

**Nemilentsev, Mikhail**

KTT, PhD, tuntiopettaja

**Ollanketo, Anna**

tradenomi (ylempi AMK), projektipäällikkö

**Paasonen, Petra**

tradenomi, sihteeri

**Toijonen-Kunnari, Sari**

KTM, lehtori

**Torniainen, Anna-Maija**

tradenomi, projektityöntekijä

# Sisällys

## ESIPUHE KIRJOITTAJAT

|  |    |
|--|----|
| <b>INNOVATIIVISTEN OPETUSMENETELMIEN<br/>INTENSIIVIVALMENNUS MONIKANSALLISESSA<br/>OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ</b><br><i>Marja-Liisa Kakkonen, Kirsi Itkonen, Anna Ollanketo,<br/>Reijo Honkonen, Sami Heikkinen</i> | 6  |
| <b>”AIVOJEN VALLANKUMOUS” – INNOVATIIVISUUS<br/>OPPIMISESSA JA OPPIMISEN OHJAUKSESSA</b><br><i>Helena Ahonen, Johanna Jalkanen</i>   | 16 |
| <b>LEGO SERIOUS PLAY –METODI UUDESSA<br/>OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ</b><br><i>Sami Heikkinen, Mikhail Nemilentsev</i>   | 25 |
| <b>KULTTUURIN ULOTTUVUUKSIEN<br/>OPETTAMINEN RANSKASSA</b><br><i>Markku Järvinen</i>   | 30 |
| <b>24 H –HAASTEEN PILOTOINTI LIIKETALouden<br/>LAITOKSELLA</b><br><i>Petra Paasonen, Anna-Maija Torniainen</i>   | 38 |
| <b>AIKUISOPISKELIJOIDEN OSAAMISPORTFOLIoidEN<br/>LAADINTA JA OHJAUS – CASE TYÖVOIMAPOLIITTINEN<br/>TALOUSOSAAJA-KOULUTUS</b><br><i>Sari Toijonen-Kunnari</i>   | 50 |

# Innovatiivisten opetusmenetelmien intensiivivalmennus monikansallisessa oppimisympäristössä

*Marja-Liisa Kakkonen, Kirsi Itkonen, Anna Ollanketo, Reijo Honkonen, Sami Heikkinen*

Tämä artikkeli kuvaa yhtä opettajavalmennusta, joka toteutettiin tammi-kuussa 2014 Odensessa, Tanskassa. Tapahtuma oli osa tanskalais-suomalais-venäläistä projektia, jonka tarkoituksena on sekä vahvistaa partnereiden yhteistyötä että kehittää opettajien ja opiskelijoiden yrittäjyyskompetensseja erityisesti innovatiivisilla menetelmillä. Projektin partnerit ovat Academy of Professional Higher Education (EAL), St.Petersburg State Forest Technical University, St.Petersburg State Technological University of Plant Polymer ja Mikkelin ammattikorkeakoulu hankkeen koordinaattorina. Tämän kaksivuotisen hankkeen rahoittaa Pohjoismaiden Ministerineuvosto Norjasta.

Hankkeeseen sisältyy kuusi pääaktiviteettia, tapahtumaa, joista kolme on kohdistettu pelkästään opettajille (opettajavalmennus) ja kolme opiskelijoille osallistujina ja opettajille opiskelijoiden ohjaajina. Ensimmäinen tapahtuma järjestettiin Mikkelissä elokuussa 2013 (ks. tämän julkaisun 5. artikkeli). Tässä ensimmäisessä artikkelissa kuvataan hankkeen toista, tammikuussa Odensessa järjestettyä opettajavalmennusta. Järjestävällä korkeakoululla (EAL) on vahva osaaminen ja kokemus innovaatioissa ja yritysyhteistyössä sekä opetuksessa että lähes kaikessa muussa toiminnassa.

Kolmepäiväisen opettajavalmennuksen tavoitteena oli tutustuttaa osallistujat erilaisiin innovatiivisiin pedagogisiin menetelmiin. Näiden menetelmien avulla opettajien on mahdollista edistää opiskelijoiden innovatiivista ja yrittäjämäistä asennetta. Valmennuspäivien kantavana ajatuksena oli osallistujien aktivointi esiteltäviin uusiin menetelmiin tekemällä oppien. Päivien ohjelmaan oli sisällytetty opetuksessa käytettävien menetelmien esittelyä ja oppimista sekä osallistujien aktivointiin tarkoitettuja yksittäisiä menetelmiä. Jälkimmäisillä menetelmillä pyritään sekä osallistamaan kaikki ryhmän jäsenet että vahvistamaan yhteishenkeä ja ryhmädynamiikkaa.



**KUVA 1. Osallistujien aktivointiharjoitus**

Tämän artikkelin kirjoittajat osallistuivat kaikki tähän opettajavalmennukseen tammikuussa, ja kukin kirjoitti matkan jälkeen lyhyen ”matkaraportin” kokemuksistaan ja oppimisestaan. Tämän jälkeen julkaisun toimittaja yhdisteli tekstit, muokkasi ja kirjoitti ne yhteisartikkelin muotoon.

### **Ensimmäinen valmennuspäivä: tutustuminen ja johdatus innovatiivisiin menetelmiin**

Ensimmäisenä koulutuspäivänä tutustuimme toisiimme ja opimme menetelmän, jonka avulla voi tutustua uusiin ihmisiin syvällisemmin. Menetelmän nimi on ”Give one, take one”, jossa jokainen osallistuja kertoo ryhmäläisille lyhyesti kuka on ja mitä tekee työkseen. Sen jälkeen hän kertoo, mitä annettavaa hänellä olisi tälle ryhmälle (huomioiden ryhmän tarkoituksen ja tavoitteen) ja sen jälkeen kertoo, mitä hän haluaisi oppia muilta tai mitä uutta hän haluaisi oppia. Jokainen pääsi osallistumaan, kertomaan jotain omasta osaamisestaan, mitä pitää tärkeänä ja minkä haluaisi jakaa muiden kanssa. *Take-osuudessa* saimme kokonaiskuvan siitä, millaisia odotuksia kullakin meistä oli koulutuksen suhteen. Harjoitus toi hyvin esille sen, että ryhmällä on paljon kokemusta ja annettavaa toisille, mutta myös odotuksia. Erityisesti aikuiskoulutuksessa tällainen esittelytapa toimii.

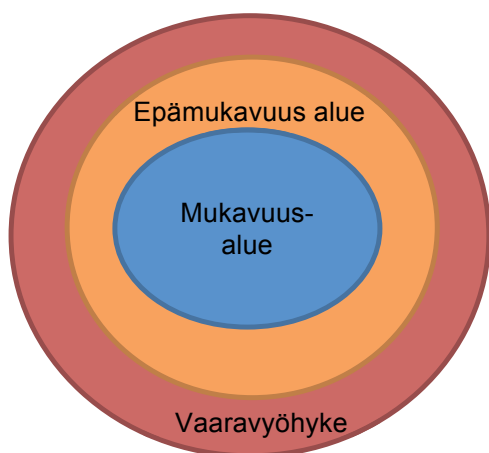


TIPI-konsepti (Tactical Imagery Processing and Interpretation) perustuu ideaan uuden tilan luomisesta oppijalle. Se vaikuttaa samalla asenteisiin oppimista kohtaan. Oppijat eivät voi istua pelkästään pöydän takana, vaan heidät osallistetaan laittamalla heidät istumaan ringiin muiden oppijoiden ja ohjaajan kanssa. Tällä tavoin jokainen joutuu enemmän tai vähemmän oman mukavuusalueensa ulkopuolelle ja oppii ajattelemaan luovemmin. Lisäksi antamalla oikean tyyppisiä ohjeita ohjaavat opettajat pystyvät tukemaan oppilaiden innovaatioprosessia.

Ensimmäisen päivän aikana perehdyttiin TIPI-menetelmään ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin. TIPI-menetelmää hyödynnettiin siten, että istuimme ringissä lähekkäin matalan pöydän äärellä. Kouluttaja antoi meille kasan Legoja ja ohjeisti valitsemaan 15 osaa. Tämän jälkeen hän antoi meille tehtäväksi miettiä näkökulmia innovatiivisesta oppimisympäristöstä ja rakentaa tämä Legoista. Kukin kertoi myöhemmin oman ideansa muille esittäen sen Lego-rakennelmastaan. Lego-tehtävä oli oivallinen tapa ”murtaa jää”. Oleellista ei ollut se, mitä itse kukin rakensi, vaan se, miten hän rakennelmansa muille selitti. Näin hän tuli kuin huomaamatta esitelleeksi myös omaa persoonaansa ja näkemyksiään metaforan kautta, ja vieläpä hausalla tavalla.

Menetelmän vahvuutena ovat sen tarjoamat mahdollisuudet tasavertaiselle eri osallistujien näkemysten esittelylle. Kukaan ei pääse karkuun takariviin vaan joutuu osallistumaan mukaan käsittelyn alla oleviin aiheisiin. Menetelmää kokeiltiin käytännössä esittelemällä Legoista rakennettuja artefakteja, joiden tarkoituksena oli kuvata innovaatiotoimintaa varten tarvittavia ympäristön elementtejä. Harjoitus oli mainio osoitus siitä, kuinka yksinkertaisilla asioilla voidaan luoda innovatiivisuutta edistäviä harjoitteita. Avainsanat oppimisympäristön kuvaamisessa olivat mm. ympäristö, rentoutuminen, mukavuus, jännittävä, tuttu, liikkuvuus, epäonnistumisen mahdollisuus, sääntöjen rikominen, tuki, uudet mahdollisuudet ja asioiden tarkastelu eri näkökulmista.

Olennaista oli sekä pysyä mukavuusalueella että päästä sieltä pois sujuvasti. Ohjaavan opettajan pitäisi mahdollistaa oppijoiden onnistumiskokemuksia ja ohjata heitä joustavasti niitä kohti. Koska jokaisella oppijalla on erilaiset henkilökohtaiset mukavuus- ja epämukavuusalueiden rajat, opettajan tehtävänä on sallia myös epäonnistumiset turvallisesti. Oppimista tapahtuu silloin kun siirrymme mukavuusalueeltamme epämukavuusalueelle. Vaarana on, että siirrymme liian kauaksi ”danger zonelle” eli vaaravyöhykkeelle, jolloin oppiminen lakkaa ja mahdolliset konfliktit syntyvät. Opettaja ohjaa tällaisessa tilanteessa oppijan takaisin kohti mukavuusaluetta (esim. muuttamalla hie-man toimeksiantoa tai ohjeita).



**KUVA 2. Mukavuusalueelta vaaravyöhykkeelle**

Iltapäiväksi meidät jaettiin ryhmiin ja annettiin tehtävä. Ryhmät eivät kilpailleet keskenään, vaan meillä oli mahdollisuus auttaa toisiamme. Ryhmätehtävien tarkoituksena oli ”team building” eli ryhmäytyminen ja havainnointi siitä, miten eri ihmiset toimivat ryhmässä. Päivä oli mielenkiintoinen ja antoi hyviä eväitä toteuttaa eri ryhmäytymisen keinoja omassa työssä. Kirjallinen materiaali eri metodien käytöstä olisi edistänyt näiden metodien syvempää oppimista, jotta niiden soveltaminen onnistuisi vielä paremmin.

Valmentajamme Henrik, jonka myöhemmin kuulumme olevan kineettinen henkilö, oli järjestänyt meille toimintaradan, jossa ryhmät suunnistivat karttojen avulla rasteille, jotka oli sijoitettu piha- ja puutarha-alueelle. Osa tehtävistä oli toiminnallisia kuten lipputangon pystytys ja naruneliöiden teko silmät sidottuina, osa ajattelua ja tietoa vaativia kysymyksiä. Aika meni todella nopeasti ja tehtävien teko oli hauskaa. Oman haasteensa toi monikansallinen ryhmä ja sen jäsenten erilaiset englanninkielen taidot. Tehtävissä onnistuttiin ja erilaisia taitoja vaativat tehtävät aktivoivat eri ihmisiä ottamaan roolin johtajana. Se, että saimme paikan päällä jo tietää hyvistä pisteistä, loi positiivisen ilmapiirin ja kannusti yrittämään ja tekemään tehtäviä. Jatkoimme myöhemmin sisällä, koska myrsky oli vienyt Tietgenin tiipiin taivaan tuuliin. Myrsky siis antoi meille mahdollisuuden luoda ja kuvitella tiippi myös sisätiloihin. Ympäristö voi siis olla myös kuvitteellinen. Tässä harjoituksessa istuimme sohvilla ja tuoleilla, jotka muodostivat ympyrän. Jokaisella oli katsekontakti toisiinsa. Harjoituksen purku tehtiin siis sisällä ja saimme palautteen Henrikiltä. Hän myös avasi meille omaa rooliaan harjoituksessa; jos emme olisi päässyt eteenpäin, hän olisi ohjannut. Hän oli myös koko ajan tavoitettavissa, mikä toi turvallisuutta. Näin hän osoitti konkreettisesti mukavuusalueelta poistumisen ja sinne paluun merkityksen.

Ensimmäisen päivän tärkeimmät oivallukset harjoitus harjoitukselta ovat: Aloitus on tärkeä. Siinä on luotava arvostava ja rento ilmapiiri. ”Give and take” -harjoitus voi olla osalle jo sellainen, että mennään mukavuusalueelta pois, kun pitää kertoa toisille omasta osaamisestaan. Tekniikka on siinä mielessä haasteellinen, jos kouluttaja on ringin keskellä, koska hän on aina selin johonkin henkilöön. Kouluttajan on oltava osa rinkiä fläppeineen. Toinen haaste on se, jos ryhmän koko on suuri. Silloin piirissä tehtävä harjoituksen purku kestää liian pitkään. Jokaisen mielenkiinto pitäisi pysyä loppuun saakka, myös niiden, jotka esittelevät tuotoksensa jo alussa. Tätä voisi soveltaa niin, että esittelyvuoro tulisi sattumanvaraisessa järjestyksessä toiselta puolelta toiselle puolelle. Jos on oikein iso ryhmä, voi tehdä useamman piirin. Silloin kouluttaja voisi kiertää ryhmästä toiseen ja ryhmä voisi purkaa harjoituksen fläpille keskenään. Iltapäivän harjoitus ulkona oli hyvä. Varsin pienillä investoinneilla saadaan luotua hyvät harjoitukset tiimityöhön ja ongelmanratkaisuun; puhelimet, köydet, naamiot. Tarvittava puistoalue löytyy joka paikasta. Harjoitus on helposti muokattavissa ajallisesti eripituisiksi.

Luovuutta herättelevä tehtävä oli rakentaa ennalta valituista Lego-palikoista (15 kpl) oppimisympäristö, jossa on innovatiivisia elementtejä. Oli hienoa huomata, miten jokainen teki olemassa olevista aineksista mitä ihmeellisimpiä virityksiä ja jokaisesta rakennelmasta löytyi jotain innovatiivista. Innovatiivinen oppimisympäristö sallii yrityksen ja erehdyksen, siellä voidaan mennä mukavuusalueelta ulos, mukaan on helppo tulla ja sinne on kaikilla mahdollista tulla. Ehkä tässä harjoituksessa havainnollistettiin ja harjoitettiin mukavuusalueelta poistumista sillä, että jouduimme valitsemaan Legot tietämättä, mitä pitää rakentaa.

### **Toinen valmennuspäivä: uuden oppimisympäristön luominen käyttämällä TIPI-menetelmää**

Työskentely aloitettiin monikansallisissa ryhmissä, joissa oman haasteensa yhteistyölle asetti kielimuuri. Tehtävän antona oli suunnitella sessio, jossa käytetään TIPI-konseptia. Ryhmälle annettiin 2 tuntia aikaa. Kukin ryhmä ideoi, suunnitteli ja myös esitteli ryhmätyönsä muille ryhmille. Kunkin ryhmän tuotokset olivat hyvin erilaisia, mutta yhdistävinä tekijöinä olivat yhteinen tahtotila uuden oppimiseen ja soveltamiseen. TIPI-menetelmää testasimme ulkona kiertämällä pienryhmissä tehtäväradan, joka meille oli tehty. Tehtävät vaativat ongelmanratkaisukykyä sekä ryhmätyötaitoja. Johtajuuttakin testattiin. Joka tapauksessa kokonaisuuden lopputuloksena syntyi erilaisia sovelluksia edellisenä päivänä käsiteltyjen aiheiden soveltamisesta omaan toimintaan.



**KUVA 3. Ryhmätöön esittely**

Työskentelyä jatkettiin kansallisissa ryhmissä, joissa pohdittiin edelleen sitä, kuinka aiemmin päivällä luotuja toimintamalleja voitaisiin jalkauttaa omiin oppilaitoksiin. Tässä yhteydessä pystyttiin ottamaan hyvin huomioon kunkin oppilaitoksen oman toimintakulttuurin erityispiirteet. Tässä harjoituksessa tuli konkreettisesti esille se, millainen vaikutus sillä on, kun eri/samantyylliset ihmiset laitetaan tekemään luovuutta vaativaa tehtävää. Keskustelimme pariopettajuudesta ja epämukavuusalueelle siirtymisestä opettajan ja opiskelijan näkökulmasta. Pohdimme myös aikataulua, miten voisimme edetä pariopettajuuden jalkauttamisessa, mutta luomamme aikataulu on tiukka ja sen voisi kytkeä vaikka kehityskeskustelujen yhteyteen.

### *Reflektioita päivän harjoituksista*

Työskentely monikansallisessa ryhmässä oli erittäin antoisaa. Syynä tähän oli eri kansallisuuksien tuoma rikkaus ja myös se, että osallistujilla ei ollut valmiita rooleja rasittamassa työskentelyä. Myös työskentelyä keventävien tehtävien harjoittelu ja oppiminen oli hauskaa ja antoisaa.



**KUVA 4. Ryhmädynamiikan harjoitus**

### **Kolmas valmennuspäivä: heittäytyminen epämukavuusalueelle ja oman oppimistyylin tunnistaminen**

Kolmannen päivän ohjelmassa oli innovaatiotapahtuman konseptiin tutustuminen. Saimme vieraan teatterin ja tanssiteatterin maailmasta. Hän tuli tarjoamaan meille työelämälähtöisen tehtävän, joka itse asiassa olikin kuvitteellinen ja laittoi meidät epämukavuusalueittemme rajoille.

Saimme toimeksiannon paikalliselta tanssiteatterilta. Tarkoituksena oli miettiä, olisiko mahdollista tuoda teatterin seuraava esitys omalle paikkakunnallemme. Pohdimme myös sitä, miten tuottaminen käytännössä tapahtuisi. Tehtävä oli yksinkertainen, mutta silti vaikea, koska hahmotimme toimeksiannon kukin tavallamme. Lisää vaikeutta toi tehtävän aikana saamamme lisäinformaatio, jossa mukana olisi sijoittajia ja huvipuistohanke. Ne tuntuivat päälle liimatulta ja epäaidoilta elementeiltä.

Yrityksen esittely oli aika pitkä ja sen seurauksena aikaa jäi aika vähän varsinaisen tehtävän/harjoituksen tekemiseen. Lisäksi toimeksianto oli jotenkin epäselvä ja tuntui, että se muuttui monta kertaa. Ensi alkuun päivä tuntui mielenkiintoiselta, koska pääsisimme työstämään oikeaa toimeksiantoa. Tehtäväpurun yhteydessä kuitenkin huomasimme, että kyse ei ollutkaan

todellisesta toimeksiannosta, vaan tehtävästä, jossa jouduimme käyttämään luovuuttamme ja mielikuvitustamme sekä siirtymään itse kukin epämuakavuusalueellemme, mikä aiheutti ryhmätyössä tietynlaisia jännitteitä. Itse asiassa kun lopuksi huomasimme toimeksiannon olleenkin fiktiivinen, se oli samalla sekä ”helpotus” että konkreettinen ymmärrys siitä, miten olimme toimineet epävarmuuden ja epämuakavuuden keskellä. Opimme sekä omista että toistemme toimintatavoista lisää.

### *Oppimisprosessi ja oppimistyyli*

Jokainen oppija on erilainen ja oppii eri tyyllillä. Oppimistyyliä on erilaisia ja ne voidaan määritellä eri tavoin. Lähtökohtaisesti oppimistyyliä ja niiden myötä oppijat voidaan jakaa kolmeen ryhmään.

- 1) Visuaaliset oppijat, jotka omaksuvat tietoa parhaiten näkemällä.
- 2) Kinestiset oppijat, jotka oppivat parhaiten, kun heidät osallistetaan henkisesti ja aktivoidaan fyysisesti.
- 3) Kuuntelevat oppijat, jotka omaksuvat tietoa parhaiten kuuloaisiensa avulla.

Opettajan tulisi tiedostaa oma oppimistyylinsä, koska hän automaattisesti opettaa samalla tavalla kuin itse oppii. Tämän vuoksi on tärkeää kunkin olla tietoinen omasta oppimistyylistään ja ottaa huomioon muiden ihmisten oppimistyyliä oppimisen helpottamiseksi.

### *Reflektioita kolmannesta valmennuspäivästä*

Tutustuimme paikalliseen balettia ja modernia tanssia tarjoavaan tanssiryhmään, joka antoi meille casen pureskeltavaksi. Casen tavoitteena on saattaa meidät epämuakavuusalueelle. Päivän pääharjoituksen tarkoitus oli siis, että mennään mukavuusalueelta pois, siinä onnistuttiin. Varsinaista tulosta tai selkeää tuotosta aikaiseksi ei saatu, mutta ehkä se ei ollut tarkoituksenaan tässä harjoituksessa.

Päivän päätteeksi testasimme ja opimme omista oppimistyyleistä. Kaiken kaikkiaan paikalliset opettajat Gern, Lisbeth, Henri ja Michael olivat suunnitelleet hyvin organisoidun koulutuspaketin, joka antoi lisäenergiaa ja osaamista ryhmäytymisen menetelmistä. Erityistä antia oli se, että työskentelimme monikansallisissa ryhmissä.

Gerdin pitämä oppimistyyliharjoitus oli mielenkiintoinen, mutta varsin haasteellinen toteuttaa sillä tavoin, että luetaan paperista vaihtoehtot. Kuitenkin

tehtävä antoi paljon ajattelemisen aihetta; ne opiskelijat, jotka tunneilla neu-  
loivat sukkia ja tekevät jotain käsillään, voivat ehkä sisäistää sitä kautta parem-  
min käsiteltäviä aiheita.

## **Yhteenveto ja johtopäätökset**

Kokonaisuutena valmennusseminaari esitteli hyvin erilaisia innovaatiome-  
netelmiä ja valmennuspäivät olivat antoisat. Mitään järjestyttävää uutta se ei  
tarjonnut, mutta vahvisti uskoa siihen, että Mamkissa ollaan innovaatio-  
opintojen osalta oikealla tiellä. Yksilötasolla olennaista oli nimenomaan itsen-  
sä likoon laittaminen ja osallistuminen omakohtaisesti aktiviteetteihin moni-  
kansallisissa ryhmissä. Omien kokemusten kautta ymmärrämme paremmin  
menetelmien toimivuuden ja tarkoituksenmukaisuuden eri tilanteissa ja oppi-  
misympäristöissä. Omakohtainen menetelmien testaus ja kertaus auttaa myös  
opiskelijoiden ohjauksessa silloin, kun näitä menetelmiä käytetään. Lisäksi  
monikulttuurisuus oli erittäin rikastava voimavara päivien aikana.

Lopuksi osallistujien mielipiteitä seminaarista kerättiin kyselylomakkeella. Pa-  
laute kerättiin jokaiselta osallistujalta (n=15) seminaarin päätöstilaisuudessa.  
Osallistujia pyydettiin arvioimaan asteikolla yhdestä viiteen seminaarin seu-  
raavat osa-alueet: ohjelma, seminaarin järjestelyt, tiedon kulku, materiaalit,  
aikataulut, ilmapiiri, sosiaalinen ohjelma ja verkostoituminen. Aineisto ana-  
lysoitiin Excel-ohjelmalla. Tulosten keskiarvot olivat melko korkeita: huonoin  
keskiarvo oli 4,13 ja paras keskiarvo oli 4,73.

## **TAULUKKO 1. Kyselyn tulokset osa-alueittain**

|                           | min. | max. | keskiarvo |
|---------------------------|------|------|-----------|
| 1. Ohjelma                | 3    | 5    | 4,6       |
| 2. Seminaarin järjestelyt | 2    | 5    | 4,21      |
| 3. Tiedon kulku           | 2    | 5    | 4,53      |
| 4. Materiaalit            | 3    | 5    | 4,33      |
| 5. Aikataulut             | 3    | 5    | 4,47      |
| 6. Ilmapiiri              | 2    | 5    | 4,13      |
| 7. Sosiaalinen ohjelma    | 3    | 5    | 4,73      |
| 8. Verkostoituminen       | 3    | 5    | 4,27      |

### *Johtopäätökset*

Saatujen omakohtaisten kokemusten perusteella voidaan todeta, että opettajavalmennusseminaari oli intensiivinen ja erinomainen. Osallistumalla ja heittäytymällä itse toteutettuihin aktiviteetteihin ja menetelmien sovelluksiin me osallistujat hankimme arvokasta kokemusta menetelmien hyödyntämiseen ja tarvittaessa jatkojalostamiseen omissa opetuksissa ja ohjausten tukemisissa.

Myös osallistujilta kerätyn palautteen perusteella voidaan todeta, että Tanskassa pidetty intensiivinen opettajavalmennus oli menestys. Osallistujat olivat tyytyväisiä järjestelyihin, toteutukseen ja sisältöön. Hankkeen osana, yhtenä tapahtumana, seminaari oli myös erinomainen, koska saatujen kokemusten pohjalta on hyvä suunnitella hankkeen loppuvaiheen tapahtumia ja pyrkiä myös niissä saavuttamaan hankkeelle asetetut tavoitteet. Tästä on hyvä taas jatkaa sekä hankkeen toteuttamista uusien menetelmien ja kompetenssien opimiseksi että opittujen menetelmien soveltamiseksi käytäntöön.



# ”Aivojen vallankumous” – Innovatiivisuus Oppimisessa ja oppimisen ohjauksessa

*Helena Ahonen, Johanna Jalkanen*

Innovative Entrepreneurship in Nordic-Russian context (NoRu II) -hanke toteutetaan 1.7.2013–30.6.2015. Hanketta hallinnoi Mikkelin ammattikorkeakoulun liiketalouden laitos. Hankkeen tavoitteena on tiivistää ja vahvistaa yhteistyöverkostoa venäläisten ja pohjoismaalaisten yhteistyökumppaneiden ja -yritysten kesken. Hankkeessa halutaan kehittää ennen kaikkea opiskelijoiden ja opettajien yrittäjähenkisyyttä ja innovointia.

NoRu II -hankkeeseen liittyy kuusi kumppaneiden välistä tapaamista, joista tässä artikkelissa tarkastellaan kolmatta tapaamista eli Odensessa toteutettua opettajien ja opiskelijoiden työpajaa, Innovation Campia huhtikuussa 2014. Tapaamista edelsi tammikuussa 2014 Odensessa järjestetty opettajakoulutus uusista opetusmenetelmistä ja oppimisympäristöistä. Koulutuksen tavoitteena oli tällöin tutustuttaa opettajat erilaisiin innovatiivisiin pedagogisiin menetelmiin ja täten edistää opetuksessa opiskelijoiden yrittäjämäistä asennetta.

Opiskelijoilla on koko hankkeen aikana kolme innovatiivista ja monitieteellistä opintojaksoa, joihin sisältyvät seminaarit ja workshopit yhdessä professorien ja paikallisten yritysten kanssa. Opintojaksot kirjataan jokaisessa partnerikorkeakoulussa 3 opintopisteen suoritukseksi. Kursseihin sisältyy myös etu- ja jälkikäteen suoritettavia tehtäviä etäopiskeluna.

## **Innovointi työelämässä**

Innovaatio on uutuus, uudistus tai kaupallistettu keksintö, jonka avulla toiminnan taso selvästi nousee aiempaan tilanteeseen verrattuna. Se voi olla uusi käyttöönotettu parannettu tuote, palvelu, prosessi tai toimintatapa. Innovaation ansiosta työelämässä toiminnan taso nousee aiempaan tilanteeseen verrattuna. Esimerkiksi palveluja tuotetaan edullisemmin tai tuotteen kysyntä kasvaa huomattavasti. (Innovatiivinen työyhteisö 2013.)

Työelämän innovaatiot eivät aina ole suuria asioita, vaan ne saavat yleensä alkunsa arkipäivän pienistä havainnoista. Arjen työssä ideointia ja kehittämistä voidaan edistää positiivisella ensireaktiolla ”hyvä juttu”. Uusia toimintatapoja ja ideoita kannattaa kokeilla aluksi pienimuotoisesti ja vanhat toimintatavat kannattaa kyseenalaistaa rohkeasti. (Näin sinusta tulee innovaattori 2013.)

Työelämän innovoinnin kannalta on tärkeä muistaa, että kaikkien työntekijöiden ideoita ja aloitteita kannattaa arvostaa. Myös palvelun käyttäjiltä tai vaikkapa aivan ulko-puolisilta saatetaan saada kaikkein ”raikkaimmat ajatukset”. (Innovatiivinen työyhteisö 2013.)

Liike-elämässä innovatiivisuus on symbioosissa taloudellisen tehokkuuden kanssa. Kuitenkin liike-elämän käsitteet uudistusmielisyys, kekseliäisyys, sopeutuvuus, ryhmän huomioiminen ja vuorovaikutus ovat vahvasti mukana innovatiivisuudesta keskusteltaessa myös opetusallalla. (Siltala 2010,73.)

### **Innovointi oppimisessa ja ohjaamisessa**

Innovatiiviselle oppimiselle on ominaista, että opiskelijalla on mahdollisuus itse vaikuttaa, mitä hän oppii. Keskeistä on, että opiskelijalle syntyy vahva halu oppia lisää jo aiemmin opitun lisäksi. (Norrena 2012.) Opettajan innovatiivinen toiminta taas perustuu pedagogiseen ammattitaitoon ja kekseliäisyyteen. Innovatiivinen opettaja ei ole opettajajohtoinen auktoriteetti. (Siltala 2010, 72.) Hän uudistaa opetusmenetelmiään ja pyrkii yhdistämään työ- ja opetustapoja (Siltala 2010, 62).

Innovatiivisessa opetuksessa painotetaan oppijälähtöistä pedagogiikkaa. Oppiminen tapahtuu paljolti luokkahuoneen ulkopuolella ja oppimisessa hyödynnetään monipuolisesti tieto- ja viestintätekniikkaa. (Kansainvälinen Innovatiivinen opetus ja oppiminen -tutkimus 2012.)

Opetuksen innovatiivisuus on selkeästi yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin. Opettajalla on keskeinen rooli innovatiivisen opetuksen edistämisessä. Innovatiivinen opettaminen on yhteydessä ammatilliseen kehitykseen sekä yhteistoiminnallisuuteen. (Kansainvälinen Innovatiivinen opetus ja oppiminen -tutkimus 2012.)

Innovaatioiden yhteydessä tapahtuva oppiminen voi Siltalan (2010, 30) mukaan olla laajempaa kuin vain yksilön oppiminen, sillä innovaatioiden kehittäminen ei ole mahdollista pelkällä yksilötasolla. Varsinkin liike-elämässä innovaatiot vaativan useiden eri alan asiantuntijoiden tiivistä yhteistyötä.

Erilaiset oppimisen ja ohjaamisen muodot vaativat myös erilaisia tilaratkaisuja. Toimiva, pedagoginen oppimisympäristö on hyvän fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön summa. Opetus ja ohjaus vaativat myös toimivaa teknologiaa, jossa huomioidaan, tapahtuuko ohjaaminen etänä vai läsnä ja yksin vai ryhmänä. On tärkeää, että oppimistila muuntuu tilanteen mukaan, jolloin se innostaa opiskelijaa oppimaan. (Aksovaara & Koskinen 2014.) Ammatillisessa opetuksessa usein tarkoituksenmukainen oppimisympäristö on työpaikka tai jokin simulaatioympäristö.

Siltalan (2010, 77) mukaan toimivissa, yrityksille tuottoisissa innovaatioissa on hyvin paljon toisilta jaettua tietämystä ja ymmärrystä. Tällöin on myös ymmärretty selkeästi ryhmätaitojen merkitys. Yhdessä oppiminen onkin jonkinlainen edellytys innovatiiviselle oppimiselle ja ohjaamiselle.



**KUVA 1. Monikansallisen opiskelijaryhmän työskentelyä**

### **Legoilla vauhtia innovointiin – innovation camp**

Innovation Campiin osallistuvien opiskelijoiden joukko oli heterogeeninen. He opiskelevat eri tieteenaloja liiketaloudesta metsätalouteen. Opiskelijat olivat tanskalaisia, suomalaisia ja venäläisiä. Suomalaisia opiskelijoita oli neljä, joista puolet opiskelee liiketaloutta ja puolet metsätaloutta. Heidän kokemukseen on referoitu tekstissä. Venäläiset opiskelijat olivat myös sekä liiketalouden että metsätalouden opiskelijoita ja tanskalaiset opiskelijat olivat liiketalouden opiskelijoita.

Tiivis kolmen päivän Innovation Camp rakentui keskiviikon menetelmä- ja johdanto-päivään, torstain tiukkaan innovointipäivään ja perjantain tulosten esityspäivään. Ensimmäisenä päivänä sekä opettajat että opiskelijat osallistuvat Lego Serious Play -työskentelyyn. LSP aktivoi jokaisen ryhmän jäsenen työskentelemään ja osallistumaan sekä Legoilla rakentamisen että kertomisen ja kysymisen avulla. (An introduction to LEGO SERIOUS PLAY.)



**KUVA 2. Lego Serious Play –työvälineet**

LSP:tä käytettiin tukemaan Innovation Campin toimeksiantoa. Aluksi LSP:n prosessin avulla työstettiin erilaisia luovuuden tasoja. Prosessissa on kolme vaihetta, joista ensimmäisessä vaiheessa ryhmä saa haasteen. Toisessa vaiheessa ratkaisuja rakennetaan Legoilla ja lopuksi jäsenet esittelevät omat ratkaisunsa ryhmälle. Oman ratkaisun esittäminen ryhmälle Legojen avulla teki kysymisen helpommaksi, koska ajatus, idea oli saanut Legoista muodon. Menetelmää voisi kuvata myös rakentaminen, kertominen ja kysyminen vaiheilla. ”Legoilla leikkiminen vie kulmat pois jännittämisestä” kuten opiskelija kuvaa LSP työskentelyä.

Kun LSP-prosessi ja myös ryhmän jäsenet olivat tuttuja, oli toimeksiantajan aika esittäytyä. Mom’s valmistaa välaineitä, joiden avulla voi tehdä vähärasvaista pikaruokaa nopeasti ja kustannustehokkaasti (Mom’s lower fat fast food). Mom’sin antama haaste opiskelijoille liittyi Mom’sin toiminnan laajentamiseen Venäjälle. Loppupäivä työstettiin LSP:n avulla tätä haastetta eli etsittiin yhdessä vastausta kysymykseen; miksi Mom’s ei menesty Venäjän markkinoilla. Lopuksi ajatus käännettiin kuitenkin myönteiseksi kysymykseksi; miksi Mom’s menestyy Venäjän markkinoilla?

Lego Serious Play -päivä oli tiukkaa työskentelyä käsikirjoituksen mukaan. Opiskelijat kokivat LSP:n ruokkineen mielikuvitusta ja luovuutta sekä osoittaneen jokaisen työpanoksen olevan tärkeä. Toimeksiannon ja LSP:n välillä huomattiin kytköksiä: ”LSP pakotti keskittymään ja löytämään sen yhden jutun, mikä on tärkeä.” Luovuuden, jokaisen osallistumisen ja yhteisen päätöksenteon lisäksi jäi LSP:n kouluttajan Rasmussenin (2014) muistisääntö opiskelijalle mieleen: ”don’t say: yes, but, say: yes, and”. Sitaatti kuvaa hyvin innovointipinnoissa eteen aukeavia mahdollisuuksia.

### **Aivomyrskyllä innovaatioihin**

Intensiivisen työskentelyn toinen päivä alkoi uusilla ryhmillä, joihin oli jaettu opiskelijoita jokaisesta maasta. Ryhmytymiseen käytettiin runsaasti aikaa ja se oli spontaaniuden vaikutelmasta huolimatta tarkasti suunniteltu. Lyhyen toimeksiantajan puheenvuoron jälkeen oli aika aloittaa aivomyrsky. Vaikka ohjaajat antoivat vapaat kädet ongelman, kehittämiskohteen löytämiseksi aivomyrskyn avulla, saivat ryhmät tukea oman kehittämiskohteensa määrittelyyn aivomyrskyn lopuksi. Työskentelyä opiskelijat kuvasivat ”Lyötiin opiskelijat heti töihin ja katsottiin mitä ajatuksia sieltä tulee” ja ”Tärkeää oli painostus selkeän ongelman löytämiseksi. Kun ongelma oli selkeä, niin sen ratkaiseminen on myös huomattavasti helpompaa.” Kumpikin sitaatti kuvaa hyvin opettajan, mahdollistajan (facilitator) roolia luovissa menetelmissä.



**KUVA 3. Aivomyrskytyöskentelyn tuotoksia**

## Opettaja ohjaa ja mahdollistaa

Vaikka opetus- ja työskentelymenetelmät on huolella suunniteltu etukäteen ja toimeksiannosta on ohjaajalla näkemys, ei hän voi tietää miten ryhmän työskentely kehittyy ja millaisia ideoita opiskelijat löytävät. Opettaja on tasapainoilija, joka ohjaa asiassa, mutta ei kahlitse opiskelijoiden näkemyksiä. Tämä vaatii monenlaista osaamista: asianhallintaa, ryhmän toiminnan ymmärtämistä, luovuutta edistävien työmenetelmien tuntemista. Innovointi on heittäytymistä, siksi opettajan epävarmuudensietokyky on vaadittava ominaisuus, koska hyvästä suunnittelusta ja toimeksiannosta huolimatta ei aloittaessa voi täsmälleen tietää mihin työskentely johtaa. Opettajalla on oltava myös hyvä innovointimenetelmien osaaminen, koska alkuperäisen suunnitelman takkuillessa on joskus lennosta vaihdettava toinen menetelmä käyttöön. Opettajan tehtävänä on myös ”lisätä vettä myllyyn” eli tehdä ryhmän työskentelyssä tilaa luovuudella. (Bonde 2014.)

Innovointi voi johtaa varsin monenlaisiin esityksiin toimeksiantajalle. Innovaatiot kohdentuivat esimerkiksi Mom’sin tapauksessa itse laitteeseen, Mom’sin ravintolaan, ruuan valmistamiseen tai laitteen käyttämiseen kotona. Torstain aivomyrskytyöskentely tuotti ryhmille ideoita, joita toimeksiantaja kommentoi. Toimeksiantajan tapaaminen useasti innovointityöskentelyn aikana tuki ja ohjasi ryhmien työskentelyä. ”Torstain esitys Mom’sille ja opettajille antoi hyviä tarkentavia kysymyksiä, joihin vastasimme perjantain esityksessämme.” Palautetta ja ohjausta sekä kiitettiin että kritisoitiin opiskelijoiden kommentaissa. Ohjausta olisi saanut olla enemmän ja ryhmälle jäi tunne, että heidät unohdettiin.

Ohjaus ei voi olla pelkkää hymistelyä, että hyvin menee. Opettajan on osattava kysyä, kyseenalaistaa ja tuoda kokemuksen ja näkemyksen näkökulma ryhmän työskentelyyn. ”Meillä oli myös torstaina jokaisen ryhmän toimesta pieni esitys, jonka jälkeen saimme kehitysehdotuksia ja ajatuksia opettajilta ja toimeksiantajalta. Muutaman kerran kävimme keskustelemassa ohjaajien kanssa ja mielestäni silloin he tyrmäsivät ajatukseni todella nopeasti. Tyrmäys oli mielestäni oikeutettu ja perustui järkeviin perusteluihin, mutta onko se tällaisen toiminnan idea kuitenkaan? Toisaalta sen avulla saimme loppujen lopuksi luotua järkevän esityksen järkevällä sisällöllä. He ohjasivat vahvasti ajatuksemme järkevälle polulle neuvoineen.” Tämä sitaatti kuvaa hyvin ryhmän dynamiikkaa, hyviä ideoita syntyy usein runsaasti. Ryhmän on valittava, mitä lähdetään työstämään eteenpäin ja miten huolehditaan, että jäsenet jaksavat yhä työskennellä yhteisen idean eteen.



## **Palaute palkitsee ja kehittää**

”Perjantain palaute sessiossa saimme positiivista palautetta esityksestämme ja esiintymisestämme. Olisin kuitenkin kaivannut joitain kehityskohtia. Nyt palaute oli vain ”Esiinnyitte hyvin ja olitte yhtenäinen ryhmä.” Tässä kommentissa kiteytyy hyvin haaste ryhmälle annettavan palautteen ja yksittäisille ryhmän jäsenille annettavan palautteen välillä.

Palautteen saaminen on loistava mahdollisuus kehittää taitoja ja asenteita. Parhaimmillaan palaute on korjaavaa ja ohjaavaa, mikä on haaste opettajalle. On seurattava ryhmän työskentelyä ja keskusteltava ryhmän kanssa työskentelyn sujumisesta, jotta korjaava palaute kohdistuu todellakin oikeisiin taitoihin tai työskentelytapoihin. ”Olisin halunnut ehkä kuulla enemmän kohdista, joita meidän olisi tullut kehittää vielä paremmiksi.” Tasapainoilu henkilökohtaisen ja ryhmälle osoitetun palautteen välillä on haastavaa: ”Toiset saivat enemmän toiset vähemmän palautetta ja minä kuuluin tähän vähemmän henkilökohtaista palautetta saavien ryhmään.” Opiskelija voi tulkita monella tavalla tilanteen, jossa hän saa vähemmän palautetta kuin muut ryhmän jäsenet.

## **Pienin askelin kohti innovatiivista opetusta**

Oppilaitosten ja opettajien roolit ovat murrostilassa suhteessa aiempaan perinteeseen, melko stabiiliin ja sulkeutuneeseen malliin. Monet opettajat ovat kouluttautuneet erilaiseen tehtävään ja rooliin kuin missä he tällä hetkellä toimiva. (Siltala 2010.) Mitä innovointi oppimisessa vaatii opettajalta? Kun opettajan rooli vaihtuu edestä johtavasta rinnalla kulkevaksi, on siedettävä monenlaisia tunteita ja otettava vastaan osaamisen täydentämisen haasteita. Epävarmuuden sietokykyä tarvitaan paljon, koska lopputuloksesta ei voi olla varma, vaikka kuinka innovointityöskentelyyn olisi valmistauduttu. Hankkeeseen osallistunut nuori opettaja kiteytti Odensessa koetut innovatiiviset oppimisympäristöt ja innovointimenetelmät sanoin: ”Minun päässäni tapahtui vallankumous”.

Oman paineensa innovointiin tuo toimeksiantaja, joka odottaa saavansa hyödynnettäviä ideoita, ajatuksia prosessien kehittämiseen tai näkemyksiä tuotteen tai palvelun kehittämiseen. Innovation Campin työskentelyä vetäneen Bondin (2014) mukaan toimeksiantajan merkitys on opiskelijoiden työskentelylle tärkeä. Toimeksiannon avulla opiskelija pääsee tutustumaan todelliseen haasteeseen, jonka ratkaiseminen on motivoivaa ja pelottavaakin. Opettaja on se aikuinen, joka ”pitää auton oijen välissä” eli antaa työkaluja, kysyy ja kyseenalaistaa sekä kannustaa.

Kansainvälisissä ryhmissä kulttuurierot saattavat vaikuttaa työskentelyyn. Kulttuuriero voi näkyä esimerkiksi ryhmätyöskentelytaidoissa ja tavassa hakea ongelmaan ratkaisua. Venäläiset lähtevät mielellään etsimään ratkaisua internetistä, kun taas suomalaiset ajattelevat, että ratkaisu löytyy ryhmästä. Venäläisillä on todennäköisesti vähemmän kokemusta ryhmätyöskentelystä ja sitä kautta vähemmän valmiuksia innovaatiotyöskentelyyn. (Itkonen 2014.)



**KUVA 4. Ryhmätyö tehty ja esitelty**

Innovointi ei ole synnynnäinen lahjakkuus vaan uskomme, että siihen voi oppia ja sitä voi edistää erilaisin menetelmin tai työkaluin. Aivomyrsky on tuttu työskentelytapa suomalaisille opiskelijoille. Aivomyrskytyöskentelyllä muodostetaan post-it-lappujen avulla konkreettinen malli innovaatiosta, Legoilla ratkaisu luodaan kolmiulotteisena mallina. Käsillä tekeminen tukee käsiteltävän asian, innovaation tuottamista. Ammattikorkeakouluopetuksessa on tärkeä yhdistää teoria ja konkreettinen tuotos luovalla tavalla. Vanha sanonta ”pidä jalat maassa” kääntyy innovatiivisissa opetusmenetelmissä toisin päin ”pää pilviin”.



## LÄHTEET

Aksovaara, Satu & Koskinen, Minna. 2014. Uusi oppiminen ja oppimismiljö. JAMK. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Q-Master päätösseminaari 24.–25.4.2014. WWW-dokumentti. <http://www.slideshare.net/satuaksovaara/oppiminen-ja-oppimismilj>. Ei päivitystietoja. Luettu 10.5.2014.

An introduction to LEGO SERIOUS PLAY. Pdf-dokumentti. [https://dl.dropboxusercontent.com/u/5032997/LEGO%20Serious%20Play%20OS/LEGO%C2%AE\\_SERIOUS\\_PLAY\\_OpenSource.pdf](https://dl.dropboxusercontent.com/u/5032997/LEGO%20Serious%20Play%20OS/LEGO%C2%AE_SERIOUS_PLAY_OpenSource.pdf). Ei päivitystietoja. Luettu 16.5.2014.

Bonde, Mette. 2014. Head of Programme. Lillebaelt Academy. Henkilökohmainen tiedonanto. Innovation Camp 3.-4.4.2014.

Innovatiivinen työyhteisö. 2013. Työterveyslaitos. InnoVointi-hanke. WWW-dokumentti. [http://www.ttl.fi/fi/tyoyhteiso\\_ja\\_esimiestyo/innovatiivinen\\_tyoyhteiso/sivut/default.aspx](http://www.ttl.fi/fi/tyoyhteiso_ja_esimiestyo/innovatiivinen_tyoyhteiso/sivut/default.aspx). Päivitetty 22.2.2013. Luettu. 14.4.2014.

Itkonen, Kirsi. 2014. Uudet opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt opetuksen järjestämisessä. Odensee 14–18.1.2014. Raportti.

Kansainvälinen Innovatiivinen opetus ja oppiminen –tutkimus. 2012. Jyväskylän yliopisto. Agora Center. WWW-dokumentti. <https://www.jyu.fi/erillis/agoracenter/agc-ajankohtaista/kansainvalinen-innovatiivinen-opetus-ja-oppiminen-tutkimus>. Ei päivitystietoja. Luettu 13.5.2014.

Mom's lower fat fast food. WWW-dokumentti. <http://www.mom-s.com/>. Ei päivitystietoja. Luettu 16.5.2014.

Norrena, Juho. 2012. Innovative teaching and learning: Koulumestari school. WWW-dokumentti. <http://vimeo.com/34836437>. Ei päivitystietoja. Luettu 13.5.2014.

Näin sinusta tulee innovaattori. 2013. Työterveyslaitos. InnoVointi -hanke. WWW-dokumentti. [http://tyopiste.ttl.fi/Vinkit/Sivut/Nain\\_sinusta\\_tulee\\_innovaattori.aspx](http://tyopiste.ttl.fi/Vinkit/Sivut/Nain_sinusta_tulee_innovaattori.aspx). Päivitetty 22.5.2013. Luettu 11.5.2014.

Rasmussen, Robert. 2014. LEGO SERIOUS PLAY. Koulutuspäivä 2.4.2014.

Siltala, Reijo. 2010. Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa. Pdf-dokumentti. [http://www.academia.edu/2055047/Innovatiivisuus\\_ja\\_yhteistoiminnallinen\\_oppiminen\\_liike-elamassa\\_ja\\_opetuksessa](http://www.academia.edu/2055047/Innovatiivisuus_ja_yhteistoiminnallinen_oppiminen_liike-elamassa_ja_opetuksessa) Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

# Lego Serious Play -metodi uudessa oppimisympäristössä

*Sami Heikkinen, Mikhail Nemilentsev*

Jos tavoitteena on käytännön ongelman ratkaiseminen, voi tähän ratkaisu löytyä pelin ja leikin tarjoamien mahdollisuuksien kautta. Tässä artikkelissa käsitellään Lego Serious Play -metodin tarjoamia mahdollisuuksia opetuksessa.

Lego Serious Play on Johan Roosin ja Bart Victorin kehittämä menetelmä, jonka tarkoituksena on kehittää liiketoimintaan liittyviä osa-alueita (katso esimerkiksi: Roos & Victor, 1999; Statler, Roos, & Victor, 2009). Keskeisenä työkaluna menetelmässä on Lego-palikat. Lego-palikoiden avulla pyritään rakentamaan konkreettisia ratkaisuja käsillä oleviin haasteisiin. Leikinomaisen toiminnan kautta päästään käsiksi mielikuvituksen tarjoamiin mahdollisuuksiin.

## **Miksi pitäisi leikkiä?**

Brown (2010) on yhdessä Vaughanin kanssa tutkinut leikin (play) merkitystä ihmisen mielikuvituksen kehittymiselle. Leikki luo ihmiseen optimismin tilan ja vähentää stressiä. Sen lisäksi se auttaa meitä tunnistamaan paremmin uusia mahdollisuuksia. Leikkiä pidetään kulttuurissamme asiana, joka ei tuota mitään. Siksi sitä on pidetty paheellisena asiana (Brown 2010). Ehkä tämän taustalla on käsite luterilaisen uskon työmoraalista ja siitä, kuinka työn tekeminen on ihmisen velvollisuus. Tätä taustaa vasten leikki nähdään ajan haas-kaamisena. Leikillä voi kuitenkin olla tarkoituksensa myös työn kontekstissa.

Leikkiä ei ole kuitenkaan tarkoitettu yliannosteltavaksi. Sen sijaan sitä on tarkoitus ainoastaan käyttää katalyyttinä, joka mahdollistaa meille leikin mukanaan tuomat hyödyt (Chua, 2003). Käsillä työskenteleminen aktivoi ihmisen aivoja ja mahdollistaa sitä kautta paremmin ongelmien ratkaisemisen kuin mihin pystymme pelkästään ongelmista keskustelemalla.

Brownin (2010) mukaan leikille on tyypillistä tietyt peruspiirteet. Ensinnäkin leikillä ei ole ilmeistä päämäärää. Sen sijaan sitä harjoitetaan sen itsensä vuoksi – siksi että se tuntuu hyvältä. Toiseksi leikki on luonteeltaan vapaaehtoista: ketään ei voi siis pakottaa leikkimään. Kolmanneksi ihmisellä on luontainen

kiinnostus leikkiä kohtaan. Siten osallistujaa ei tarvitse erityisesti motivoida ottamaan siihen osaa. Neljänneksi leikkiin liittyy vapaus ajasta. Tyypillisesti leikille ei määritellä alkuajankohtaa, kestoja ja loppua. Siten ei ole mielekasta määritellä kalenteriin säännöllistä päivittäistä leikille varattua ajankohtaa. Viidenneksi leikkiin osallistuminen vähentää osallistujan tietoisuutta itsestään. Sen lisäksi, että osallistuja saattaa heittäytyä rooliinsa, voi rinnalla tapahtua myös ajan ja paikan tajun hämärtymistä. Kuudenneksi leikkiin sisältyy valtava improvisaation potentiaali. Tässä tulee parhaiten ilmi ne mahdollisuudet, jotka organisaatiolla voi olla innovaatiovalmiuksien näkökulmasta. Viimeiseksi ja seitsemänneksi leikkiin liittyy osallistujan kaipuu leikin jatkumista kohtaan. Edellisten ehtojen täyttyminen luo osallistujalla flown kaltaisen tuntemuksen, jonka toivoo jatkuvan aina vain kauemmin ja kauemmin.

Kokemuksellisesti tarkasteltuna leikki etenee kuuden vaiheen kautta. Ensimmäinen vaiheista on kiinnostuminen, joka saa osallistujan arvuuttelemaan leikissä eteen tulevia tapahtumia. Kokemuksen kiinnostavuuden kannalta seuraava vaihe on yllättävä käänne, jonka seurauksena syntyy mielihyvän tunne. Tämän jälkeen tapahtuu uuden tiedon konstruktio, jossa leikin aiheena ollut aines liittyy osaksi osallistujan aiempaa kokemuserustaa. Näin syntyvän uudelleenkytkennän kautta tarjoutuu potentiaali uuden keksimiseen. Edelleen kokemus etenee voimaantumisen tunteeseen syntyneen uuden oivalluksen vaikutuksesta. Tästä seuraa edelleen leikin tavoiteltu lopputulos: tyytyväisyyden ja tasapainoisuuden tunne (Brown 2010; West & Meyer, 1997).

Leikissä leikkijällä on rooli. Brown (2010) on nimennyt leikissä esiintyvät roolit seuraavasti: jokeri, tekijä (kinesteettinen), tutkimusmatkailija, kilpailija, ohjaaja, keräilijä, luoja/taiteilija ja tarinankertoja. Jokerin roolissa leikkivälle on tyypillistä toisilleen vieraiden asioiden yhdisteleminen. Tämä voi ilmetä esimerkiksi käytännön piloina. Tekijä ajattelee liikkueessaan, jolloin leikki rakentuu liikkeen kautta. Tutkimusmatkailija hakee puolestaan leikin kautta mahdollisuuksia siirtyä fyysisesti tai emotionaalisesti uusille alueille. Kilpailija haluaa olla leikissä ykkönen. Tähän rooliin on tyypillistä tarve sääntöjen luomiselle. Ohjaaja haluaa suunnitella kokonaisuuksia ja valvoa kaikkia yksityiskohtia. Tämän roolin haltija voi herkimmin muodostua leikkiä kahlitsevaksi toimijaksi kontrolloidessaan myös muiden leikkiin osallistuvien tekoja. Keräilijä saa leikistä ilon erilaisten asioiden keräilemisen kautta. Luoja/taiteilija saa leikistä nautintoa uusien asioiden luomisesta. Tarinankertoja puolestaan saa leikistä eniten irti päästessään kertomaan tarinaa tapahtumien taustalla.

## Käden ja mielen yhteistyötä

Wilson (1999) esittää, että käsitteiden merkitys rakentuu käden, kielen ja aivojen yhteistyön kautta. Jotta voimme muodostaa asioille kieleemme abstrakteja käsitteitä, täytyy meillä olla näille vastine reaali maailmassa (Chong ym. 2014; Sun, 1998). Käsitteen ymmärtääksemme meidän täytyy olla tekemisissä tuon reaali maailman asian kanssa. Aivojemme työskentelyn kannalta on optimaalista, mikäli tuo yhteys muodostuu käden kautta.

Uusien asioiden omaksumisessa käytämme mielellämme käsiämme. Uusien objektien kanssa pyöritämme niitä käsissämme ymmärtääksemme kokonaisuuden. Se on osoitus älykkyydestämme (Gray ym. 2010). Sama malli on havaittavissa myös eläinten käytöksessä: mitä älykkäämpi eläin, sitä moninaisemmat tavat se keksii objektien tutkimiseen ja niiden hyödyntämiseen (Wilson 1999).

Tässä tarkoituksessa leikki tarjoaa mahdollisuuden asioiden monipuoliseen työstämiseen. Kun leikki tapahtuu Lego-palikoiden avustuksella, tarjoutuu mahdollisuudet hyvin laajaan eri leikkijöiden roolien toteutumiseen.

Gauntlett (2012) on esittänyt, että tekemisellä on yhdistävä vaikutus kolmella tavalla. Ensimmäiseksi materiaalien, ideoiden tai näiden yhdistelmien yhdistäminen luon uutta. Toiseksi yhdistymistä tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, kun luovat prosessit toteutuvat osana yhteistoimintaa. Kolmanneksi, ensimmäisen ja toisen tason yhdistyminen mahdollistaa tiukemman liittymiseen sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöömme.

Näin ollen yhdessä leikkiminen tarjoaa työyhteisölle oivan tavan hyödyntää erilaisia leikkijöitä erilaisissa rooleissaan ja hyödyntää näiden erilaisia vahvuuksia. Näin organisaation innovaatiopotentiaalia pystytään hyödyntämään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

## Lego Serious Play -metodi

Lego Serious Play -metodi on katsottu parhaiten toimivan organisaation tavoitteiden asettamisessa, työyhteisön yhteistyön kehittämisessä, innovoinnissa ja tuotekehityksessä sekä muutosjohtamisessa.

Lego Serious Play -metodin etuina ovat seuraavat asiat:

- jokaisen näkemys ja hiljainen tieto pääsevät esiin
- näkemysten yhdistäminen tarjoaa uusia mahdollisuuksia
- kaikille ryhmän jäsenille tarjoutuu mahdollisuus uuteen tietoon
- jälkeenpäin jokaisella on käsitys siitä, mitä kokouksessa tapahtui

- aktiivisen osallistumisen myötä jokainen kokee käsitellyt asiat enemmän omakseen ja ovat valmiimpia toimimaan tehtyjen päätösten edistämiseksi.

Lego Serious Play -työpaja etenee syklisesti siten, että seuraavat vaiheet toistuvat. Viimeisen vaiheen jälkeen palataan uudestaan ensimmäiseen vaiheeseen uuden kysymyksen tai haasteen myötä. LSP-työpajan vaiheet ovat haasteen esittäminen, rakentaminen ja jakaminen. Haasteen esittämisessä määritellään kysymys, johon ryhmän jäsenten pitää löytää ratkaisu rakentamalla. Rakentamisen vaiheessa jokainen rakentaa Lego-palikoista oman ratkaisunsa esitettyyn haasteeseen. Rakentamisvaiheessa työskentely tapahtuu itsenäisesti, ellei haasteessa toisin ohjeisteta. Rakentamisen jälkeen vuorossa on jakamisvaihe, jolloin jokainen pääsee kertomaan oman tuotoksensa yksityiskohdista. Näin samaan haasteeseen saadaan useampia eri ratkaisuja. Sumeat mahdollisuudet erilaisiin mahdollisiin lopputuloksiin lisää myös osallistujien motivaation asetta (Brown & Vaughan, 2010; Lynne, 2001).

Hyvin usein kokoustilanteessa suuri joukko osanottajia jää passiiviseen rooliin. LSP-metodin avulla myös muutoin passiivisiksi jäävät pääsevät mukaan työskentelyyn, ja mikä tärkeintä, heidän mielipiteensä tulee myös kuulluksi. Tämän mahdollistamiseksi työpajaan osallistujien täytyy noudattaa LSP-etikettiä. Tähän kuuluu neljä periaatetta: kaikille tarjotaan mahdollisuus esittää oma näkemyksensä, muiden tuotoksien yksityiskohdista saa kysyä mutta ei kyseenalaistaa, haasteeseen ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa vastausta, kaikki vastaukset on löydettävä rakennetusta artefaktista.

LSP-metodia voidaan hyödyntää joko yksilön tai yhteisten rakennelmien tuottamisessa. Yksilöiden tuottamien mallien avulla saadaan helposti esiin useampia selkeästi erilaisia näkemyksiä ja tulkintoja saman haasteen ratkaisemisesta. Yhteisten rakennelmien tuottamisenkin lähtökohtana on jokaisen itse tuottamat rakennelmat. Näiden pohjalta koottu yhteinen rakennelma muodostetaan hyödyntäen neuvottelua ryhmän jäsenten välillä. Tällä tavoin tulee sovitetuiksi erilaiset näkemykset ja vaatimukset kohteena olevan haasteen osalta.

LSP-metodia testataan liiketalouden laitoksella syksyllä 2014. Saadaksemme ennakkotietoa metodin soveltuvuudesta koulutettujen henkilöiden kanssa kokeilemme LSP-metodin vaikutuksia suhteessa fokusryhmän kokemuksiin, tositilanteen ympäristössä. Tavoitteena on selvittää, miten kansallinen identiteetti vaikuttaa perehtyneisyyteen ja metodin sovellettavuuteen.

## LÄHTEET

Brown, S., & Vaughan, Ch. 2010. *Play - How It Shapes the Brain, Opens the Imagination and Invigorates the Soul*. New York: Avery.

Chong, P.S., Chen M., & Su, X. 2014. Icon: You have access. Comparative Study of Behavioral Mindsets in Team Decision. *International Journal of Educational Management*, 28 (5), 1-21.

Chua, A. 2003. Knowledge sharing: a game people play. *Aslib Proceedings*, 55 (3), 117-129.

Gauntlett, D. 2012. *Making is Connecting*. Cambridge: Polity Press.

Gray, D., Brown, S. & Macanuso, J. 2010. *Gamestorming*. O'Reilly Media, Inc.

Lynne, M.M. 2001. Toward a theory of knowledge reuse: types of knowledge reuse situations and factors in reuse success. *Journal of Management Information Systems*, 18 (1), 57-93.

Roos, J., & Victor, B. 1999. Towards a new model of strategy-making as serious play. *European Management Journal*, 17 (4), 348-355.

Statler, M., Roos, J., & Victor, B. 2009. Ain't Misbehavin': Taking Play Seriously in Organizations. *Journal of Change Management*, 9, 87-107.

Sun, H. 1998. A game for the education and training of production/operations management. *Education + Training*, 40 (9), 411-416.

West, P. & Meyer, G.D. 1997. Communicated knowledge as a learning foundation. *International Journal of Organisational Analysis*, 5 (1), 25-58.

Wilson, Frank R. 1999. *The Hand - How Its Use Shapes the Brain, Language and Human Culture*. New York: Vintage Books.

# Kulttuurin ulottuvuuksien opettaminen Ranskassa

*Markku Järvinen*

Tämä artikkeli käsittelee Erasmus-matkaa Ranskaan. Matka toteutui 2.–6.3.2009 kansainvälisen Erasmus-ohjelman puitteissa. Kyseessä oli lyhytaikainen tutustumisvierailu ja tehtävänä oli opettaa kuuden tunnin ajan aiheesta ”Cultural dimensions and features”.

Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO toteaa Erasmus-ohjelmasta, että Erasmus-ohjelma on ollut keskeinen korkeakoulutuksen kansainvälistäjä. ”Sen kautta on lähtenyt Suomessa muualle Eurooppaan **opiskelijavaihtoon** yli 60 000 ja **harjoittelijavaihtoon** yli 6 000 opiskelijaa ja Suomeen saapunut vaihtoon 83 000 korkeakouluopiskelijaa. Kansainvälistä korkeakouluyhteistyötä toteutetaan myös ohjelman **opettaja- ja henkilökuntavaihdoissa** sekä erilaisissa **hankkeissa**. Pari tuhatta suomalaishuonekoulujen opettajaa ja muuhun henkilöstöön kuuluvaa liikkuu ohjelman kautta vuosittain. Hankkeiden avulla edistetään muun muassa korkeakoulutuksen työelämärelevanssia ja innovaatioita”. (CIMO 2014.)

Tämän artikkelin tavoite on kuvata lyhyen opettajavaihdon taustaa ja toteutusta sekä osoittaa joitakin käytänteitä, jotka näkemykseni mukaan edistävät tällaisten vierailujen hyödyllisyyttä kaikille osapuolille, sekä vaivattomuutta sitä toteuttavalle opettajalle.

Ranskalainen yliopisto Université de Bretagne-Sud Lorientista oli syksyllä 2008 ottanut yhteyttä muiden muassa MAMKin liiketalouden laitokseen etsien vierailevia luennoitsijoita heille. Ilmoittauduin halukkaaksi lähtemään kyseiseen yliopistoon lyhyelle opetusmatkalle.

Olin itse yksi uranuurtajista Mamkin liiketalouden laitoksen kv-toiminnassa. Olin ollut opettajaryhmän mukana Englannissa syksyllä 1992 tutustumassa kahteen sikeläiseen yliopistoon, joista toisen kanssa liiketalouden laitoksella olikin yhteistyötä useiden vuosien ajan. Syksyllä 1993 matkustin Erasmus-apurahan turvin Coventry Business Schooliin kahdeksi viikoksi tutustuen heidän opetuskäytäntöihinsä, kun vertailukohtia ei tuolloin ollut vielä paljon muodostunut. Kävin tuolloin lisäksi Nottingham Trent Universityssä sekä Lontoon South Bank Universityssä lyhyillä vierailuilla. Keväällä 1996 olin

Antwerpenissa opettamassa b-to-b-markkinointia viikon ajan ja keväällä 1998 Gentissä opetin vastaavansisältöisen viikon jakson.

Kun vierailukutsu Lorientista tuli syksyllä 2008 ja lähdöstäni oli päätetty Mamkin liiketalouden laitoksella, olin jo ennen päätöstä valinnut nähdäkseni sopivan aiheen: kulttuurin ulottuvuudet (erityisesti kansainvälisen liiketoimintayhteistyön näkökulmasta). Syitä tähän valintaan oli erityisesti kaksi: 1. aihe on yleisesti sopiva ja ajankohtainen mihin tahansa korkeakouluun ja 2. minulla oli kokemusta ja aineistoa riittävästi tähän aiheeseen. Jälkimmäinen syy on tärkeä käytännön syistä: opettajalla on paljon muita työkiireitä ja aivan uuden asian valmisteluun ei ole resursseja.

### **Kulttuurin ulottuvuudet – teoriaa**

Kulttuurin ulottuvuudet kuuluvat liiketalouden teoriassa lähinnä kansainväliseen markkinointiin tai yritystoimintaan. Varsinkin siltä osin kun kansainvälisessä markkinoinnissa pyritään myymään jotain muille, on tärkeää toimia niin, että potentiaalinen asiakas kokee tullessa miellyttävästi kohdelluksi, itse teknisten asioiden sujumisen ohella. Varsinkin silloin, kun kansainvälinen kilpailu on kovaa ja ostajalla on valinnan varaa, on myyjän oltava asiantunteva ja pätevä myös inhimillisten, emotionaalisten näkökohtien osalta. Kulttuurin ulottuvuudet on tutkimusaihe, joka on tunnettu ainakin sosiologian osalta jo noin 100 vuoden ajalta, ja liiketaloustieteessä mm. markkinointiajattelun kehittymisen myötä sekä kansainvälisen kaupan vilkastuttua asiaa on tutkittu useiden vuosikymmenien ajan.

Käytin vierailuni luentoaineistona kolmea päälähdettä. Näistä ensimmäisenä on Edvard T. Hall, joka oli 1960 julkaissut kirjan *The Silent Language* ja myöhemmin tämän pohjalta artikkelin *Harvard Business Review* -lehdessä samana vuonna (*The Silent Language in Overseas Business*). Hänen ydinhavaintonsa oli, että kulttuurit voidaan jakaa kahteen päätyyppiin: matalan kontekstin eli individualistinen kulttuuri (esim. Länsi-Eurooppa ja USA) ja korkean kontekstin kulttuuri eli kollektivistinen (esim. Japani, Kiina, Saudi-Arabia). (Hollensen 2012, 152.)

Matalan kontekstin kulttuurissa merkitys etsitään puhutusta ja kirjoitetusta kielestä. Viestien lähettäjät koodaavat viestinsä olettaen, että vastaanottajat purkavat viestin sanatarkasti ja saavat näin hyvän käsityksen tarkoitetusta viestistä. Korkean kontekstin kulttuureissa käytetään ja tulkitaan useampia viestiin liittyviä elementtejä viestin luomiseen ja sen ymmärtämiseen. Korkean kontekstin kulttuureissa henkilön sosiaalinen tärkeys ja tieto hänestä sekä sosiaalinen asetelma lisäävät ylimääräistä tietoa, jonka viestin vastaanottaja havaitsee. (Hollensen 2012, 153.) Esim. Ranska, johon matkani kohdistui, sijoittuu tässä tarkastelussa keskivälille (Usunier 2000).



Toinen käyttämäni päälähte oli hollantilainen Geert H. Hofstede. Hän on tullut hyvin tunnetuksi julkaisullaan ”Culture’s consequences: International differences in work-related values”, joka julkaistiin 1980. Hän teki vuosina 1978–83 yksityiskohtaisia haastatteluja, joissa vastaajina oli alun perin 116 000 IBM:n työntekijää 40 eri maassa. Hän valitsi kohteeksi IBM:n, koska sillä oli erittäin laaja maailmanlaajuinen organisaatio, jossa lisäksi työntekijät toimivat samankaltaisissa toimisto-olosuhteissa. Tuloksista hän erotti neljä ulottuvuutta, joiden suhteen kulttuurit eroavat. Nämä ulottuvuudet olivat valtaeräisyys, epävarmuuden välttäminen, maskuliinisuus-feminiinisyys ja individualismi-kollektivismi. Myöhemmin hän laajensi tutkimustaan vielä useampiin maihin (53) ja havaitsi viidennen ulottuvuuden kultturieroissa: lyhyen vs. pitkän aikavälin orientoitumisen. Koska tutkimusten kohderyhmänä olivat yhden monikansallisen yhtiön työntekijät ympäri maailmaa ja siten yhden yhtiön yrityskulttuurin sisällä toimivat henkilöt, Hofsteden mukaan vastaajien näkemyserot heijastavat kansallisten kulttuurien eroja. Yhtenä heikkoutena hänen tutkimuksessaan pidetään sitä, että hän katsoi kussakin maassa olevan vain yhden hallitsevan kulttuurin. (Usunier 2000.) Vuonna 1991 Hofstede julkaisi vielä uuden version: *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Tässä hän korosti oleellisia tapoja ajatella, tuntea ja toimia, jotka muotoutuvat myöhäisessä lapsuudessa. Nämä kulttuurierot ilmenevät symbolien, sankarien/sankarittarien, rituaalien ja arvojen valinnoissa.

Kolmas lähde oli suomalainen konsultti Peter Maksimov, joka vieraili Mamkissa, syksyllä vuonna 2006. Hän piti suomen kielellä yleisluennon aiheesta Suomen ja Venäjän kulttuurierot (Maksimov 2006). Olin itse paikalla ja tein perusteelliset muistiinpanot hänen esityksestään. Hänen pääteemansa oli, että kulttuuri Venäjällä on kovin erilainen kuin Suomessa, ja jos suomalainen yritys aikoo menestyä Venäjän markkinoilla, on tämän käytettävä Venäjän kulttuuripiirteitä ymmärtäviä ja venäjää puhuvia, lähinnä suomalaisia henkilöitä apunaan. Hän käytti käsitteitä kansalaisyhteiskunta (esim. Suomi) ja klaaniyhteiskunta (esim. Venäjä). Tämä jako on havaintojeni mukaan hyvin yhteneväinen em. Hallin jaon kanssa. Kun kansalaisyhteiskunnan yrityksen edustaja luottaa lakiin ja oikeuteen sekä sopimusten pätevyyyteen, on klaaniyhteiskunnassa oleellista luoda hyvät henkilökohtaiset suhteet sopimuskumppaneihin. Esim. tuomioistuimiin ei klaaniyhteiskunnassa herkästi haluta turvautua, eikä poliisin apuun.

### **Oman vierailuni toteutus**

Tässä luvussa esittelen matkani käytännön toteutuksen pääkohtia. Uskon, että tekstissä on joitakin ajatuksia, joista on hyötyä muille vastaavia vierailuja suunnitteleville.

Oleellinen lähtökohta on käydä sähköpostitse kirjeenvaihtoa vastaanottajakoulun kanssa sen jälkeen, kun omalla laitoksella on matkaan saatu lupa. Käytännön järjestelyt liittyvät matkustukseen ja majoitukseen. Vuonna 2009 Mikkelin ammattikorkeakoulu käytti vielä matkatoimistoa matkalippujen hankkimiseen. Sain mikkeliläisestä matkatoimistosta junaliput Helsinki-Vantaan lentokentälle ja takaisin sekä lentoliput Pariisiin ja sieltä junaliput Lorientiin, joka sijaitsee Biskajanlahden rannalla Bretagnessa, Luoteis-Ranskassa, noin neljän tunnin junamatkan päässä Pariisista (Lorient 2014).

Kuten jokainen paljon matkustanut on saanut huomata, on aivan eri asia matkustaa yksin kuin ryhmän jäsenenä. Yksin matkustaessaan joutuu olemaan enemmän ”skarppina” kuin ryhmän jäsenenä matkanjohtajan huomassa. Yksi oleellinen asia on pitää yhteystiedot mukanaan, kuten vastaanottavan koulun yhdyshenkilön puhelinnumero sekä myös majoituspaikan puhelinnumero.

Kun olin Pariisista selvinnyt lentokentältä oikealle rautatieasemalle Pariisin keskustassa, oli aika aloittaa junamatka. Lentokentältä pääsee Pariisin keskustan rautatieasemille eri kulkuneuvoilla, joista ei välttämättä ensimmäisellä käyntikerralla osaa valita oikeaa. Itse valitsin metron, mutta siinä oli pieni vaikeus erään suljetun kukuportin kohdalla, josta pääsin pienellä paikallisen henkilön avustuksella läpi. Paluumatkalla tein vastaavan reissun bussilla, mikä oli matkatavaroiden kanssa helpompi kulkumuoto.

Junamatka sujui muuten mukavasti, mutta useamman tunnin viivästys aikataulussa sotki tilannetta huomattavasti. Radalla oli ilmeisesti sattunut jokin onnettomuus tai muu murhenäytelmä, mikä johdosta matkanteko hidastui. Lopulta päätin soittaa junasta hotelliin, josta yliopiston yhteyshenkilö oli varannut minulle huoneen. Onneksi oli hotellin numero mukana. Soittaessani hotelliin kävi ilmi, että siellä ei olisi ketään henkilökunnan edustajaa enää paikalla, kun iltayöstä tulen. He antoivat kylläkin neuvot, joiden avulla selvisin huoneeseeni: sähköportin avauskoodin sekä tiedon, että huoneeni on numero 21 toisessa kerroksessa, huoneen ovi on auki ja avain löytyy huoneen pöydältä. Näillä eväillä selvisin onnellisesti huoneeseeni taksimatkan jälkeen. Ilman yhteydenottoa hotelliin olisin joutunut iltayöstä soittamaan yliopiston yhteyshenkilölle, joka asui toisella paikkakunnalla ja on kahden pienen lapsen äiti. Hänelle olisi aiheutunut ylimääräistä vaivaa asian järjestämisestä. Aamulla tämä yhteyshenkilö tuli hakemaan minut hotellilta yliopistolle. Myöhemmin tein nämä matkat itse bussilla. (Vastaavanlainen ongelma oli vuonna 1993 Englannissa, kun junan reitti oli muuttunut ja jouduin iltayöstä hankkiutumaan kohteeseeni Coventryyn pohjoisesta Birminghamin kautta, joten tällaisiin on syytä varautua).

L'université de Bretagne Sud on melko suuri, 1995 perustettu yliopisto, jossa on 8500 opiskelijaa, kuusi tiedekuntaa, 900 hengen henkilökunta sekä 37 opiskelijajayhdistystä. Heillä on yhteistyötä viidelle mantereelle (Université de Bretagne Sud 2013). Kävi ilmi, että tuolloin, maaliskuun alussa 2009, opiskelijat olivat lakossa opintoetuksista johtuvan kiistan vuoksi. Kaikki opetus oli peruttu ja lakkovahdit olivat paikoillaan. Sentään ulkomaiselle luennoitsijalle suotiin armo hoitaa lyhytkestoinen opetuksensa.

### *Opetuksen sisältö ja lähteet*

Koska lyhytaikaiseen (ja ehkä ainutkertaiseen) vierailuun ei ole tarkoituksenmukaista panostaa voimakkaasti, käytin aineistolähteenä Svend Hollendsenin kirjaa *Global Marketing 4*. painos, jonka Powerpoint-aineistoon tein omia lisäyksiäni (kuten em. Maksimovin aineisto). Koska sain ppt-aineistoa suoraan Pearsonin sivuilta (Pearson Education), oli se nopea lähtökohta esitettävän aineistoni laadintaan. Lisäksi kulttuurierojen yksityiskohtia havainnollistamaan ja yleistä kohdemaatietoa antamaan käytin kahta sivustoa, CIA country listing (the world factbook) ja kwintessential.co.uk. Annoin kohderyhmälle Lorientissa kolme tehtävää, kaksi minicasea, jotka tehtiin tunnilla, ja yhden laajemman maa-analyysin. Näitä kaikkia kolmea tehtävää olin käyttänyt aiemmin Kansainvälisen markkinoinnin opintojaksolla, jossa olin todennut ne toimiviksi.

Pidin kolme kahden tunnin rupeamaa ryhmälle, joka koostui kuudesta naispuolisesta opiskelijasta. Opiskelijat vaikuttivat kohteliailta ja aidosti kiinnostuneilta. He halusivat heti saada kielinäytteen suomen kielestä, miltä suomen kieli kuulostaa, ja esitinkin sellaisen. Lisäksi kerroin heille kulttuureihin liittyvän elefanttivitsin: Mitä saksalainen, ranskalainen ja suomalainen ajattelivat nähdessään norsun? Opiskelijat tiesivät heti, mitä ranskalainen ajattelee, mutta muita he eivät tienneet. Saksalainen ajatteli insinöörin tapaan: kuinka suuria hyötykuormia tuo eläin pystyy siirtämään ja kuljettamaan? Ranskalainen ajatteli, millainen seksielämä norsulla on? Suomalainen ajatteli: mitähän tuo norsu minusta ajattelee? Tällaiset kulttuuristereotypioita koskevat vitsit ovat yleisiä kaikkialla ja voivat toimia johdantona kulttuuriasioden käsitteelyyn.

Opetuksen sisältöinä käsittelin Powerpointin avulla kulttuurin määritelmää, ominaispiirteitä, maantieteellistä vs. kulttuurietäisyyttä, kulttuurin näkyviä ja näkymättömiä osia, kulttuurin sisällä toimimisen taitoja (Cultural competence), kulttuurin kerrostumia, Edward T. Hallin matalan ja korkean kontekstin kulttuuripiirteitä, kansalais- ja klaaniyhteiskuntaa, maailman uskontoja lyhyesti, Hofsteden kansallisiin kulttuureihin liittyviä viittä ominaispiirrettä, kulttuurishokkia sekä eettisyyttä päätöksenteossa. Esityksen päälähteenä oli

Svend Hollensenin kirjan *Global Marketing* 4 edition luku 7, *The sociocultural environment*, täydennettynä edellä mainituilla lisäyksilläni.

Ensimmäisen rupeaman lopussa käsitelimme Cateoran International Marketing -kirjasta ottamani minicasen a Job in Rio de Janeiro. Siinä amerikkalainen mieshenkilö pohti, kannattaako ottaa vastaan siirto firman Rion toimipisteen myynnistä vastaamaan. Pohdittavana olivat perheen kokonaistilanteen osatekijät: Riossa eläminen, vaimon työ ja lasten koulutus, Kaliforniaan palaaminen jne. Tämä antoi aiheita pohtia kansainvälistymistä ja uuteen kulttuuriin siirtymistä käytännön näkökulmasta, joka on edessä kaikilla ulkomaiselle työkomennukselle lähtevällä. Toisen tapaamisen yhteydessä käsitelimme toista minicasea *Who goes to Saudi-Arabia – Bill or Jane?* Siinä oli kyse liikematkan johtamisesta tilanteesta, jossa naisen meriitit olivat hieman suuremmat kuin miehen, mutta erilaiset, tavalla, joka antoi asiaa ymmärtävälle ja muut kohde- maan kulttuuriolosuhteet tiedostavalle vihjeen siitä, että todellisuudessa mies oli tässä ainoa johtajana esiintyväksi sopiva, huolimatta naisasianäkökulmasta.

Varsinaiseksi palautettavaksi ja arvioitavaksi tehtäväksi annoin maa-analyysin, jossa opiskelijan piti valita itseään kiinnostava kohdema ja laatia siitä Powerpoint-esitys. Esityksen pääkohdat olivat maan lyhyt historia, väestötietoja (etniset ryhmät, uskonnot, koulutustaso jne.), maantieteelliset olosuhteet ja ilmasto, elinkeinoelämän pääpiirteet, liiketavat ja etiketti, kehotukset ja kiel- lot kanssakäymistä koskien ym. Opiskelijat laativat maa-analyysinsä ja esittivät ne tunneilla. Arvioin ne jälkikäteen Suomesta käsin ja lähetin arvosanat sähköpostitse yhteyshenkilölle. Pitämiäni kuuden tunnin sisältö oli varmasti täysipainoinen, aikaa olisi saanut tähän sisältöön menemään enemmänkin.

### *Käytännön asiat*

Asuminen pienessä hotellissa sujui hyvin. Kohtuullisen aamupalan sain siellä ja päiväsaikaan söin lounaan yliopiston kanttiinissa isäntävaen seurassa. Muilta osin ruokailu piti hoitaa itse, mikä ei toki ollut ongelma. Hotellia lähellä olevasta Carrefourin supermarketista löytyi kaikki tarpeellinen. Keskustan tuntumassa liikkuminen sujui hyvin jalkaisin.

Lorient on vajaan 60 000 asukkaan satamakaupunki. Siellä oli toisen maailmansodan aikana suuri saksalaisten sukellusvenetukikohta, minkä vuoksi liittoutuneet pommittivat kaupunkia ankarasti. Yritin vapaapäivänäni löytää tuon sukellusvenetukikohtamuseon, mutta en valitettavasti onnistunut sitä löytämään. Voinee sanoa, että ainakin vielä vuonna 2009 kyseinen kohde oli puutteellisesti tuotteistettu ja markkinoitu. Kaupungin keskusta on moderni johtuen voimakkaasta jälleenrakentamisesta.

Vapaa-ajan ohjelmaksi oli yhteinen illallinen lähistön hienossa satamaravintolassa. Mukana oli isäntäväen edustuksen ohella muita kansainvälisiä vieraita, mm. Valladolidin yliopistosta Espanjasta. Lisäksi teimme autoretken lähiseudun nähtävyyksiä katsomaan, joita olivat historiallinen kaupunki sekä kivikautiset kiviröykkiöt, jotka muistuttivat suurta hautausmaata tai panssarivaujustettua. Samalla näimme alueen maaseutua ja maisemia vähän tarkemmin. Tällainen yhteinen vapaa-ajan ohjelma on aina vierailevalle luennoitsijalle tervetullutta, jos ylimääräistä aikaa on käytettävissä.

## **Yhteenvedo ja johtopäätökset**

Lyhyen vierailun ajankohdan ja sisältöjen tulee sopia sekä lähtijän että vastaanottajan suunnitelmiin. Omalta kohdaltani oli tärkeää, että opetussisältöni oli vastaanottajille hyödylliseksi koettavaa ja universaalia luonteeltaan ja lisäksi lähtijälle, minulle, kohtuullisen helposti toteutettavaa.

Viikon matka Lorientiin sujui kaiken kaikkiaan hyvin. Paluumatkalla ei ollut minkäänlaisia vastoinkäymisiä. Opiskelijat saivat aiheen mukaista melko monipuolista opetussisältöä. Vapaa-ajan ohjelmaa olisi saanut olla enemmänkin, kun varsinaista opetusta oli vain mainittu kuusi oppituntia viikon aikana, yhteensä kolmena päivänä. Itse sain muistin virkistystä siitä, miltä tuntuu opettaa ulkomailla, uudessa ympäristössä.

Muille opettajavaihtoon lähtijöille annan seuraavia ohjeita:

1. Jos on kyse lyhyestä vierailusta, jolle ei mahdollisesti ole jatkoa tiedossa, kannattaa pyrkiä käyttämään itsellä jo olevaa valmista aineistoa, jonka sopeuttamiseen ja viimeistelyyn ei mene paljon aikaa. Toistuvan kokonaisen kurssin vetäminen voi toki antaa aihetta laajempaan valmistautumiseen. Usein hyvä lähtökohta on, että kyseinen opettaja on opettanut vastaavan kaltaista kurssia omassa koulussaan kansainvälisessä ohjelmassa.
2. Pyri selvittämään etukäteen ainakin käyttökelpoiset kulkuyhteydet perille asti. Onko lentoyhteys vai juna tai bussi sopivin? Varaudu näissä yllätyksiin, esim. mistä kulkuneuvon lähtöpaikka tarkasti ottaen löytyy ja pitävätkö aikataulut? On syytä olla kaikki tarpeelliset yhteystiedot mukana puhelimesta, paperilla ja mahdollisessa navigaattorissa ym., kuten yhteyshenkilön puhelin, majoituspaikan puhelin ja osoite.
3. Omat aineistot tulee olla täydellisinä mukana, digitaalisessa muodossa muistitikulla ja mielellään vielä tietokannassa ja (tarpeen mukaan) paperiversioina. Varsinkin lyhyellä vierailulla ei voi liikaa

luottaa siihen, että paikan päällä tietojentallennus- ja kopiointipalvelut toimivat täysin sujuvasti. Voi olla, että yhteyshenkilöillä on muita kiireitä ja tietojärjestelmät on hoidettu vähemmän sujuvasti kuin kotikoulussa. Vierailijan esitykseen liittyvistä audiovisuaalisista tarpeista tulee tämän ilmoittaa hyvissä ajoin vastaanottajakoululle.

Tällainen lyhyt vierailu on myös nähtävä tunnusteluna, joka antaa ensivaikutelmia ko. oppilaitoksesta sen toiminnasta. Uskon, että vierailuni koettiin myönteisenä, koska sain kutsun tulla pitämään vastaavan opintorupeaman myös seuraavana vuonna.

## LÄHTEET

Cateora, Philip R. ym. 2011. International Marketing. London:McGraw-Hill.

Central Intelligence Agency. WWW-dokumentti. [www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook](http://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook) . Ei päivitystietoja. Luettu 19.5.2014.

CIMO 2014. Erasmus + korkeakoulutukselle. WWW-dokumentti. [www.cimo.fi/ohjelmat/erasmusplus/korkeakoulutukselle](http://www.cimo.fi/ohjelmat/erasmusplus/korkeakoulutukselle) . Päivitetty 24.4.2014. Luettu 15.5.2014.

Country Profiles – global guide to etiquette, culture, customs 2013. [www.kwintessential.co.uk/resources/country-profiles.html](http://www.kwintessential.co.uk/resources/country-profiles.html). Luettu 19.5.2014.  
Hollensen Svend 2008. Global Marketing. 4th edition. Harlow:Pearson.

Hollensen Svend 2012. Essentials of Global Marketing. Second edition. Harlow: Pearson.

Lorient. Kaupungin kotisivut 2013. WWW-dokumentti. [www.lorient.fr](http://www.lorient.fr). Ei päivitystietoja. Luettu 16.5.2014

Maksimov Peter 2006. Henkilökohtaiset luentomuistiinpanot.

Pearson Education 2014. WWW-dokumentti. [www.pearsoned.co.uk](http://www.pearsoned.co.uk). Ei päivitystietoja.

Université de Bretagne Sud 2013. WWW-dokumentti. [www.univ-ubs.fr/home](http://www.univ-ubs.fr/home). Päivitetty 19.7.2013. Luettu 16.5.2014.

# 24 h -haasteen pilotointi liiketalouden laitoksella

*Petra Paasonen, Anna-Maija Törninen*

Tämä julkaisu kuvaa ”24 h -työpajan” pilotointia kansainväliselle opiskelijaryhmälle ja keskittyy opiskelijoiden näkökulmaan tapahtumasta. Järjestetty haaste suunniteltiin, organisoitiin ja hallinnoitiin osana seminaaria **”Bridging entrepreneurship education between Russia and Nordic countries”**, joka järjestettiin Mikkelin ammattikorkeakoululla elokuussa 2013. Osallistujat tulivat **”The Innovative Entrepreneurship in Nordic-Russian Context”** -hankkeen partnerikorkeakouluista Venäjältä ja Tanskasta. Hanketta hallinnoi Mikkelin ammattikorkeakoulu.

Kyseisen tapahtuman tarkoitus ja tavoitteet olivat sidoksissa hankkeen tavoitteisiin, jotka olivat verkostoitumisen ja yhteistyön lisääminen hankkeen partnerikorkeakoulujen kesken. Fokuksena olivat yrittäjyyskoulutus, verkostoituminen sekä innovaatio kansainvälisessä kontekstissa. Opiskelijoille tavoitteina korostuivat taitojen edistäminen yrittäjämäisen ajattelutavan vahvistamiseksi ja innovaatioiden reflektoimiseksi.

24 h -työpaja järjestettiin liiketalouden laitoksella ensimmäistä kertaa. Haastetta oli toteuttamassa kolme opettajaa, yksi 24 h -haasteiden asiantuntija Tanskasta ja kaksi lehtoria Mikkelin ammattikorkeakoulusta. Haaste toteutettiin opintojaksona ”Innovation Competences”. Opintojakson sisältö koostui ryhmätyöskentelystä, esitelmistä ja loppuraportista. Pilotoinnista saadut tulokset osoittavat selkeästi, missä onnistuttiin, ja antoivat arvokkaita ideoita tulevaisuuden kehittämistä varten.

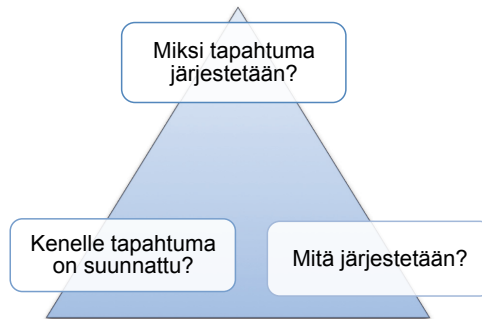
## **Tapahtuman järjestäminen**

Goldblattin (2002, 7) mukaan tapahtumien hallinta pitää sisällään tutkimuksen, suunnittelun, koordinoinnin ja tapahtumien arvioinnin (Quinn 2013, 37). Tapahtumien järjestäminen alkaa suunnittelusta. Suunnittelu on periaatteessa oikean strategian valitsemista halutun päämäärän saavuttamiseksi. Tapahtumia ei voida suunnitella yhdellä kertaa niiden muuttuvan ympäristön vuoksi. Suurin osa suunnittelusta tapahtuu tapahtuman suunnitteluvaiheen aikana, mutta suunnittelua edellytetään koko projektin ajan, myös toteutus- ja

lopetusvaiheen aikana muutosten ja uusien edellytysten vuoksi. Tapahtumissa on usein paljon muuttujia, eikä kaikkea edes hyvin valmistautuneena voida ennakoida. Suunnittelu auttaa huolehtimaan epävarmuustekijöistä tapahtumissa. (Quinn 2013, 37, Shone & Parry 2010, 90, Tonnquist 2008, 105.)

Suunnitteluvaiheen tarkoitus on muodostaa kokonaiskuva siitä, mitä täytyy tehdä ja missä järjestyksessä; sen tulisi johtaa aikatauluun. Suunnittelu auttaa ajanhallinnassa sekä kommunikoinnissa eri osapuolten välillä. Tapahtuman suunnitteluprosessi alkaa tapahtuman käsitteellistämisestä ja jatkuu useissa suunnitteluvaiheissa, joissa ideoista muodostetaan toimitasuunnitelmia, jotka sitten toteutetaan onnistuneen tapahtuman järjestämiseksi. (Carter 2012, Shone & Parry 2010, 90, Tonnquist 2008, 105.)

Vallon ja Häyrisen (2012, 93–94) mukaan tapahtuman “strateginen kolmio” täytyy suunnitella tarkasti. Tapahtuman tavoite pitää olla selkeä, kuten myös syyt tapahtuman järjestämiselle. On tärkeää pohtia mitä järjestävä organisaatio haluaa kommunikoida tapahtuman välityksellä. Tapahtumasuunnittelun alkuvaiheessa on tärkeää pohtia myös tapahtuman kohderyhmää; kuinka hyvin kohderyhmä tunnetaan ja kuinka kohderyhmä voidaan parhaiten tavoittaa. Henkilöiden, jotka ovat vastuussa tapahtuman organisoinnista, tulisi vastata strategisen kolmion kysymyksiin (kuvio 1). Nämä kolme kysymystä johtavat usein tapahtuman idean keksimiseen. Pitkällä aikavälillä tämä idea voi johtaa konseptiin, jota voidaan hyödyntää tulevilla tapahtumilla, mutta käytännön toteutus voi muuttua ajan mittaan. (Vallo & Häyrynen 2012, 93–94.)



**KUVA 1. Strateginen kolmio (mukaillen Vallo & Häyrynen 2012, 93)**



## *Toteutus*

Projektijohtamisessa toteutus on yleensä osa kokonaisuutta, mutta se voi olla myös erillinen osa. Joka tapauksessa on tärkeää, että toteutus suunnitellaan huolellisesti. Toteutusvaiheessa sovelletaan suunnitelmat käytäntöön ja seurataan sekä monitoroidaan prosessia. Kun organisointi etenee, suunnitelmat testataan ja niiden asianmukaisuus varmistetaan. Toteutuksen aikana tapahtumahallinnon täytyy pystyä tekemään päätöksiä perustuen suunnitelmien ja todellisuuden vertailuun. (Bowdin ym. 2011, 269, Tonnquist 2008, 239.)

Toteutusprosessissa voidaan hyödyntää toiminnallisia suunnitelmia. Bowdin ym. (2011,133) mukaan toiminnallisia suunnitelmia tarvitaan alueilla, jotka ovat keskeisiä tapahtuman tavoitteiden saavuttamiseksi ja strategian toteutumisiksi. Jokainen tapahtuma on erilainen, joten myös toiminnalliset suunnitelmat vaihtelevat riippuen tapahtumasta. On yleistä, että toiminnallisia suunnitelmia kehitetään seuraaville alueille: budjetointi, markkinointi, hallinto, tutkimus ja arviointi, riskien hallinta, ohjelmointi, myynti sekä henkilöstönhallinta. (Bowdin ym. 2011, 133.)

## *Arviointi*

Tapahtuman arviointi keskittyy sen vaikutukseen ja onnistumiseen. Arvioinnissa voidaan erottaa kaksi pääasiasia; onko tapahtuma täyttänyt ennalta määritellyt tavoitteet sekä mitä voitaisiin parantaa, mikäli tapahtuma järjestetään uudelleen. Rehellisesti ja kriittisesti toteutettuna arviointi on arvokas tiedon lähde sekä avain kehitykseen yksittäisissä tapahtumissa, mutta myös koko alalla. Tapahtuman johtajien tulisi tiedostaa arviointivaiheen tärkeys koko tapahtumaprosessissa. Prioriteettina heillä tulisi olla arvioinnin välittäminen eteenpäin sidosryhmille. (Bowdin ym. 2011, 412–413, Shone & Parry 2010, 245–247.)

Tapahtuman jälkeinen arviointi on yleisin arviointityypeistä. Tapahtuman tarkoitus ja kohdeyleisö määrittävät usein, millainen arvioinnista tulee. Tapahtuman jälkeinen arviointi on enimmäkseen tapahtuman tilastojen ja tietojen keräämistä sekä niiden tulkitsemista tavoitteisiin verrattuna. Tärkeä osa arviointia on tapahtuman ja sen arvioinnin tulosten välittäminen avainhenkilöille ja sidosryhmille. Tapahtuman jälkeinen arviointi voi myös sisältää tapahtuman osallistujille suunnattuja kyselylomakkeita tai -tutkimuksia. Kyselylomakkeen tarkoitus on tutkia ja selvittää yleisön mielipiteitä sekä tyytyväisyyden tasoa tapahtuman suhteen. (Bowdin ym. 2011, 415.)

Koska järjestetyn tapahtuman osallistujat tulivat eri kulttuureista, oli tärkeää ottaa tapahtuman suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon kulttuurilliset vaikuttajat. Moranin ym. (2011, 233) mukaan synergialla tarkoitetaan yhteistä tai yhdistettyä toimintaa. Synergiaa esiintyy silloin, kun erilaiset yksilöt tai ryhmät tekevät yhteistyötä saavuttaakseen yhteisen tavoitteen. Jaetut näkemykset ja kokemukset, käsitykset ja tieto voivat parhaimmillaan johtaa lisäntyneeseen tehokkuuteen. Synergia alkaa kollegoista, laajenee organisaatioihin ja äärimmillään koskee jopa maita. Ihmisten ja yhteisöjen moninaisuus sekä erot voivat johtaa keskinäiseen kasvuun ja suoriutuksiin, joita ei voitaisi saavuttaa ilman kunkin osapuolen panosta. Synergistisiä tekoja, kuten eri näkemysten ja kulttuuristen taustojen jakamista, voidaan hyödyntää parantamaan ja vahvistamaan ongelmanratkaisua- sekä päätöstentekoprosesseja. (Moran ym. 2011, 233–234.)

## **24 h -haasteen toteutus**

Tapahtuman tavoitteena oli yhteistyön lisääminen partnereiden välillä. Fokus oli yrittäjyyskasvatuksessa ja innovaatioissa. Nämä edellä mainitut asiat toimivat pohjana, kun aloitimme tapahtuman kokonaisvaltaisen suunnittelun ja pohdinnan siitä, millaisia aktiviteetteja ohjelmaan sisällytettäisiin.

Opiskelijoille järjestetyn ohjelman perustana käytettiin Nuori Yrittäjyys ry:n konseptia. Nuori Yrittäjyys ry:n tarkoitus on edistää yrittäjämäistä asennetta ja aktiivista toimintaa nuorten keskuudessa Suomessa lisäämällä nuorten yrittäjyystietoa, yrittäjyyskokemuksia, työelämävalmiuksia ja oman talouden hallintaa. Haaste toteutetaan yhteistyössä yritysten kanssa. Tapahtuman aikana toimeksiantajana toimiva yritys antaa opiskelijoille haasteen, josta yritys voi hyötyä tai jonka kautta yrityksen toimintaa voidaan kehittää. ([www.finland.ja-ye.eu/](http://www.finland.ja-ye.eu/) [Viitattu 17.2.2014].)

Saimme mahdollisuuden kouluttautua haasteen järjestämiseen yksityiskohtaisemmin, kun Nuori Yrittäjyys ry:n haaste-asiantuntija piti järjestäjätiimille perehdytyksen aiheesta. Saimme käyttöömmme valmiin mallin, jota hyödynsimme haasteen pilotoinnissa. Valmis konsepti sisälsi materiaaleja, kuten ohjeita opiskelijoille ja pohjat osallistujatodistuksille ja haasteen voittajille. Osallistuvat opiskelijat suorittivat haasteen opintojaksona, josta he saivat kolme opintopistettä. Opintojakson ”Innovation Competences” fokuksena oli toimeksiantajayritykselle tehtävä kehitystyö.

Toimeksiantajayritys toimii terveydenhuoltoalalla. Yrityksen palvelut ovat suunnattu vanhuksille ja muistisairaille ja yritys tarjoaa palveluasumista vanhuksille sekä erikoistuu muistisairaiden ihmisten hoitoon. (<http://www.ikihyva.fi> [Viitattu 23.5.2014].) Tosielämän ympäristössä toimiminen toi lisämahdollisuuksia innovatiivisuuden toteutumiselle prosessissa. Ideana oli, että opiskelijat viettävät 24 tuntia yrityksen tiloissa ideoiden innovatiivisia ratkaisuja haasteeseen. Paikalla ollut tanskalainen asiantuntija toimi mentorina mukana oleville kahdelle Mikkelin ammattikorkeakoulun opettajalle.

Opiskelijoiden haaste alkoi matkalla yrityksen toimipisteeseen, jonka aikana heille annettiin alustavaa tietoa yrityksestä. Perillä opiskelijat saivat lyhyen perehdytyksen yrityksen toimintaan ja haasteeseen. Opiskelijat pääsivät myös tutustumaan yrityksen tiloihin ja hakemaan inspiraatiota tulevaan kehittämistehtävään tosielämän ympäristöstä. Yrittäjät kertoivat tarkemmin liiketoiminnastaan sekä toimialasta ja sen tilanteesta Suomessa. Yrittäjät halusivat selvittää nuorten näkemyksiä yritystoiminnan markkinoimiseksi suuremmalla alueella, Suomessa ja Venäjällä. He olivat kiinnostuneita uusista ideoista palveluiden parantamiseksi ja palveluiden markkinoinnista isommille kohderyhmille. Yrittäjät kuitenkin painottivat toimintatapansa olevan asiakaslähtöinen, vaikkakin kannattavuus on jokaisen yrityksen lähtökohta.

### *Ideakävelyt*

Opiskelijat jaettiin ennalta määriteltyihin pienryhmiin. Varsinaisen tehtävänannon jälkeen opiskelijat aloittivat ideoiden muodostamisen ideakävelysten avulla. Opiskelijat menivät esimerkiksi kävelemään kauniisiin luontomaisemiin yrityksen ympäristössä. Näiden ideakävelysten aikana opiskelijat pohtivat innovatiivisia ideoita ja tekivät ideoistaan muistiinpanoja. Ideakävelyn jälkeen opiskelijat palasivat omiin ryhmiinsä ja jakoivat omat ideansa ryhmänsä kesken. Ryhmät kokoontuivat keskustelemaan jäsentensä ideoista ja valitsivat yhden, jonka kehittämiseen ja eteenpäin viemiseen he keskittyisivät haasteen ajan. Jokainen ryhmän jäsen oli saanut oppaan, jonka avulla ideoa oli helppo lähteä työstämään vaihe vaiheelta eteenpäin, ja opettajat olivat ohjaamassa ja auttamassa opiskelijoita haasteen työstämisessä.

Kun ryhmät olivat muodostaneet ideoita ja lähteneet prosessoimaan haastetta eteenpäin, yrittäjät olivat järjestäneet ison nuotion järven rannalle, jonne osallistujat pääsivät nauttimaan suomalaisesta illasta ruokaillen ja luonnosta nauttien. Ruokailun lomassa jokainen ryhmä jakoi ideansa koko osallistujaryhmälle. Ryhmillä oli mahdollisuus kysyä haasteeseen liittyviä kysymyksiä ja saada palautetta omasta etenemisestään. Nuotiohetki oli myös hyvä tilaisuus esitellä opiskelijoille, millaista yritysyhteistyötä toimeksiantaja tekee paikallisten yrittäjien kanssa. Paikalle saapui paikallinen kanoottiyrittäjä kertomaan palveluistaan ja yhteistyöstä toimeksiantajayrityksen kanssa.

Ilta-uoiohetken jälkeen ryhmät palasivat ryhmätöidensä pariin. Opettajat seurasivat ja avustivat ryhmiä varmistaen, että työskentely eteni jokaisessa ryhmässä. Ryhmätyöskentelyssä oli havaittavissa selkeitä eroja. Joissakin ryhmissä vuorovaikutus toimi erinomaisesti, kun taas toisissa kommunikointi oli selvästi vähäisempää. Tämänkin takia opettajien läsnäolo oli hyvin tärkeää jokaisen ryhmän etenemisen ja tiimiytymisen kannalta. Opettajat olivat opiskelijoiden apuna puolille öin, ja sen jälkeen tavoitettavissa hätätilanteen varalta. Opiskelijoilla oli seuraavaan aamuun asti aikaa valmistella työnsä palautettavaksi.

Haasteen jälkeisenä aamuna opiskelijoilla oli edessään esiintymiskoulutusta, kun Mikkelin ammattikorkeakoulun opettaja saapui antamaan ohjeistusta hyvän esitelmän pitoa varten. Opiskelijoille avattiin hyvin rakennetun ja toteutetun esitelmän sisältöä. Esiintymistaidot olivat osa haasteen arviointia, sillä ryhmät arvosteltiin niin ideoiden kuin esityksienkin perusteella. Esiintymisohjeistuksen jälkeen opiskelijoiden oli aika palauttaa ryhmätyönsä. Haasteen jälkeen opiskelijoiden tuli myös kirjoittaa raportti.

Seminaarin viimeisenä päivänä opiskelijat esittelivät ryhmätöidensä tulokset seminaariyleisölle. Arvioinnista vastasivat mukana olleet opettajat sekä toimiksiantajayrityksen yrittäjät. Arviointi perustui kahteen pääseikkaan: paras esitys ja paras idea. Kaikki ryhmät saivat palautteen työstään ja sertifikaatin osallistumisesta haasteeseen. Lisäksi kaksi parasta ryhmää palkittiin. Yrittäjät kokivat, että jotkut ideoista olivat toteuttamiskelpoisia ja yritys voisi käyttää ideoita palveluidensa kehittämiseen.

### **Arviointimenetelmät**

Arviointi perustui palautekyselyihin ja observointiin 24 h -haasteen aikana. Suunnittelimme ja toteutimme kolme palautekyselyä kerätäksemme opiskelijoilta palautetta haasteesta. Kyselyt pitivät sisällään erityyppisiä kysymyksiä, kuten monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä. Rakensimme kyselyt varsin lyhyiksi, jotta niiden täyttäminen ei veisi opiskelijoilta liikaa aikaa ja jotta he vastaisivat kysymyksiin ajatuksella ja huolella. Opiskelijoille teetettiin haasteen aikana kolme kyselyä. Vastauksia kertyi 16 kappaletta kahdesta ensimmäisestä kyselystä, ja 15 haasteen jälkeen teetetystä kyselystä. Koska opiskelijamäärä oli kokonaisuudessaan 16, voimme pitää näytettä määrällisesti edustavana.

Opiskelijoita myös observointiin 24 h -haasteen aikana palautteen ja kehitysideoiden keräämiseksi. Lähestymistapana havainnointiin käytettiin suoraa ja kontrolloimatonta havainnointimetodia. Kontrolloimaton havainnointi tapahtuu tavalla, jossa mitään erikoisia tekniikoita ei käytetä tutkimuksen aika-

na. Tutkimustapa perustuu osallistujien havainnointiin kuunnellen ja seuraten heitä ja heidän käyttäytymistään. Henkilökohtaista havainnointia kuvataan suoraksi havainnoinniksi (Krishnaswami & Satyaprasad 2010, 94–95.) 24 h -haasteen aikana havainnointi toteutettiin niin, että osallistujat olivat tietoisia havainnoijien toimivan tapahtuman järjestäjinä, mutta he eivät olleet tietoisia siitä, että heitä havainnoitiin.

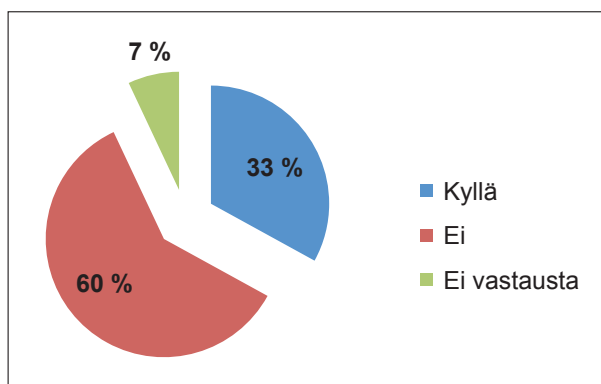
## **Tutkimuksen tulokset**

Ennen haastetta toteutettu kysely keskittyi opiskelijoiden odotuksiin. Kyselyn myötä selvisi, että opiskelijat odottivat uusien ihmisten tapaamista eri kulttuureista ja monikulttuurisessa ympäristössä työskentelyä. Osa opiskelijoista vaikutti hieman hämmentyneiltä tulevasta, sillä ennen haasteen alkamista he eivät olleet tietoisia, mitä oli luvassa ja mitä seuraavat 24 tuntia tulisivat pitämään sisällään. Ryhmätyö, muilta oppiminen ja uusien ystävien saaminen olivat myös opiskelijoiden toiveissa ennen haasteen alkua.

Toisessa kyselyssä opiskelijoita pyydettiin arvioimaan (1 huonoin, 5 paras) seuraavia elementtejä: kykyä oppia, kykyä verkostoitua ja kykyä tuoda esiin omia näkemyksiä. Kysely toteutettiin, kun opiskelijat oli jaettu ryhmiin ja he olivat toimineet ryhmässään prosessoiden haastetta eteenpäin. Tulokset osoittivat, että opiskelijat olivat tyytyväisiä näihin kolmeen osa-alueeseen haasteen aikana. Kyky oppia arvioitiin keskiarvotuloksella 3,94. Verkostoitumisen kyky arvioitiin keskiarvolla 3,88. Opiskelijat olivat tyytyväisimpiä omien näkemystensä esiintuomiseen, joka arvioitiin keskiarvolla 4,44.

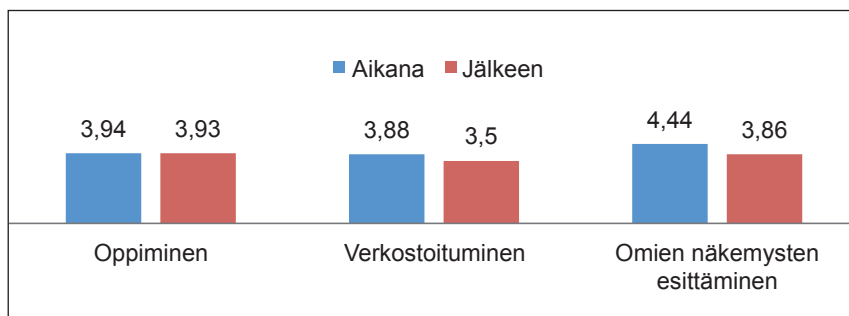
Opiskelijoita pyydettiin myös jakamaan tuntemuksiaan haasteesta siihen asti. Vastaukset vaihtelivat paljon. Osa vastaajista koki annetun haasteen vaativana ja he olivat huolissaan, kuinka saisivat työn tehtyä. Osa taas koki haasteen mielenkiintoisena ja ideoinnin ryhmässään positiivisena. Kyselyn tulokset osoittavat, että muiden ymmärtäminen koettiin vaativana ja työskentelytavat vaihtelivat paljon yksilötasolla tehden työstä haastavaa. Palautteessa näkyi myös, että osalla ryhmistä oli vaikeuksia kommunikoida keskenään, koska muutamalle opiskelijalle oli haasteellista työskennellä englannin kielellä.

Haasteen päätyttyä opiskelijoille teetettiin viimeinen kysely. Kyselyllä haluttiin selvittää, vastasiko haaste opiskelijoiden odotuksia. 60 % vastaajista oli sitä mieltä, että haaste ei vastannut odotuksia, kun 33 % vastaajista oli sitä mieltä, että haaste vastasi odotuksia. 7 % vastaajista ei osannut sanoa mielipidettään. Syy näihin tuloksiin voi olla se, ettei opiskelijoilla ollut ennakoon juuri mitään tietoa haasteesta ja heidän odotuksensa ovat vaihdelleet paljon yksilötasolla.



**KUVA 2. Vastasiko haaste odotuksiasi?**

Haasteen jälkeen opiskelijoita pyydettiin jälleen vastaamaan siihen, kuinka he kokivat oppimiskyvyn, verkostoitumiskyvyn ja mahdollisuuden omien näkemysten esittämiseen. Oppimiskyky pysyi samana 3,93 tuloksella, eroten vain 0,001 % haasteen aikana toteutetusta kyselystä. Verkostoitumiskyky oli laskenut 3,5 tulokseen. Omien näkemysten esittäminen oli myös tippunut edellisestä kyselystä. Tulokset osoittavat, että tulokset ovat olleet paremmat haasteen aikana toteutetun kyselyn aikana. Työskentely ryhmissä on vaikeutunut tiimien työskenneltäessä yhdessä pidemmän aikaa.



**KUVA 3. Vertailu haasteen aikana ja jälkeen**

### *Muu palaute opiskelijoilta*

Haasteen jälkeen opiskelijoita pyydettiin myös antamaan palautetta asioista joista pitivät ja eivät pitäneet haasteessa. Opiskelijat kokivat haasteen eri tavoin ja palaute oli vaihtelevaa. Tässä haasteessa ryhmätyöskentely oli avainase-

massa. Ryhmissä, joissa kommunikointi on helppoa ja jokainen jäsen ottaa vastuun työstä, prosessi on helpompi kuin niissä ryhmissä, jotka eivät toimi niin hyvin yhteen. Eräs vastaaja kertoi palautteessaan ryhmätyön vaikeudesta. Tämä on yleistä, kun ryhmän jäsenillä on erilaiset vuorovaikutustavat ja persoonallisuudet vaihtelevat suuresti. Tällaiset tilanteet kuitenkin ovat hyviä oppimiskokemuksia. Vuorovaikutus erilaisten ihmisten kanssa kehittää kommunikointitaitoja ja eri kulttuurien ja toimintatapojen ymmärtäminen kehittyy. Hankalalta tuntuvassa ryhmässä työskenteleminen antaa arvokasta kokemusta tulevaisuutta ajatellen.

Opiskelijat antoivat myös hyödyllisiä ehdotuksia haasteen kehittämiseen vastaisuudessa. Palautteessa ehdotettiin, että haasteen aikana työskentelyyn ja leppäämiseen tulisi olla erilliset tilat. Negatiivinen palaute koski enimmäkseen nukkumistilojen puutetta; opiskelijat nukkuivat samassa tilassa, jossa he työskentelivät haasteen parissa. Opiskelijat myös toivoivat enemmän tietoa haasteesta etukäteen. Nämä ovat asioita, joita voidaan parantaa tulevaisuudessa samankaltaisia haasteita järjestettäessä. Opiskelijoiden tulisi olla tietoisia siitä, mitä heiltä odotetaan. Opiskelijoiden oikeanlainen asenne ja vuorovaikutustaidot ovat avainasemassa.

### *Havainnointi*

Havainnoinnin tulokset vastaavat kerätyn kirjallisen palautteen tuloksia. Kuten palautteen tulokset osoittavat, opiskelijoiden tuntemukset muuttuivat haasteen edetessä. Ajan kuluessa ja työskentelyn edetessä opiskelijat selkeästi väsyivät ja haaste kävi vaativammaksi. Osassa ryhmiä työskentely sujui erinomaisesti, toisissa kommunikointi oli haastavampaa. Havainnoinnin aikana pystyttiin osoittamaan mielenkiintoisia yhtymäkohtia. Haasteen alkaessa erottui selkeästi kaksi ryhmää, joissa tiimityöskentely sujui erittäin hyvin ja lopulta juuri nämä tiimit tuottivat parhaat ratkaisut esitettyyn haasteeseen.

Opiskelijoiden eroavat kulttuuriset ja koulutukselliset taustat korostuivat haasteen edetessä, ja pystyimme helposti osoittamaan opiskelijoiden välisiä kulttuurieroja. Osa opiskelijoista oli hyvin itsenäisiä, kun taas osa oli selkeästi kokemattomampia ja heidän oli vaikeampi astua pois mukavuusalueeltaan. Joissakin ryhmissä nämä erot olivat rikkaus ja loivat synergiaa, kun taas osassa ryhmiä kulttuurierot selkeästi tuottivat hankaluuksia työskentelyssä.

### **Yhteenvedo**

Suunnittelu, tiedon kerääminen, työpajan toteuttaminen käytännössä ja tulosten arviointi toivat arvokasta tietoa ja ehdotuksia, kuinka parantaa haastetta tulevaisuudessa. 24 h -haasteen pilotointi oli oppimiskokemus. Suunnitteluprosessi johti onnistuneen tapahtuman järjestämiseen ja arviointi antoi

kehittämisideoita tulevaisuutta varten. Jälkeenpäin voidaan todeta, että huolellinen suunnittelu mahdollisti yksityiskohtiin keskittymisen ja riskien minimoimisen.

24 h -haasteen toteutuksen aikana tuli ilmi useita kehittämiskohteita. Pilotointi osoitti, että opiskelijoiden rekrytointiprosessiin täytyy kiinnittää erityistä huomiota. Opiskelijoita rekrytoidessa tulisi varmistaa opiskelijoiden kielitaito, motivaatio, vuorovaikutustaidot sekä ryhmätyöskentelytaidot. Opiskelijoilta voitaisiin pyytää motivaatiokirje, ja ideaali tilanne olisikin se, että opiskelijat todistaisivat halukkuutensa osallistua positiivisella ja ahkeralla asenteella. Kielitaito oli tärkeässä roolissa 24 h -haasteessa, koska ilman yhteistä kieltä monikulttuuristen ryhmien työskentely on miltei mahdotonta.

Ennen 24 h -haastetta opiskelijoille annettu informaatio työpajasta pidettiin tarkoituksella vähäisenä. Opiskelijat kuitenkin toivoivat jälleenpäin, että heillä olisi ollut enemmän tietoa etukäteen. Myös pilotoinnin aikana voitiin havaita, että opiskelijat kenties tarvitsevat enemmän ohjeistusta etukäteen. Opiskelijoiden tulisi olla tietoisia siitä, mitä heiltä odotetaan haasteen aikana.

Haasteen aikana huomioimme, että opiskelijoilla oli vaikeuksia ymmärtää haasteen perimmäinen tarkoitus; ideat ja innovaatio. Opiskelijat hakeutuivat heti tehtävän saatuaan internetiin hakemaan tietoa, vaikka tällä kertaa tehtävä oli olla luova eikä niinkään keskittyä faktoihin ja tilastoihin. Opiskelijoilla oli mahdollisuus inspiroitua ympäristöstään ja muodostaa havaintojensa perusteella ideoita tehtävää varten.

Tulevaisuudessa järjestettäviä 24 h -haasteita varten voisi rakentaa valmiin kehysten käytettävälle materiaaleille, joita opettajat voisivat muokata tarkoituksen ja tavoitteiden mukaisesti. Tällä kertaa käytimme valmiita materiaaleja, jotka saimme käyttöömmme Nuori Yrittäjyys ry:ltä. Vastaisuudessa olisi kuitenkin hyödyllistä muodostaa oma paketti niistä materiaaleista, joita haasteessa tarvitaan. Tämä helpottaisi järjestämisprosessia ja antaisi opettajille aikaa keskittyä itse haasteen tehtävän rakentamiseen.

#### *Saavutetut tavoitteet*

Kun verrataan haasteen järjestämiselle ennakoon asetettuja tavoitteita ja saavutettuja tuloksia, voidaan todeta, että suunnitellut tavoitteet toteutuivat. Tapahtuman tarkoitus oli sidottu projektin tavoitteisiin, jotka pitkälti liittyivät verkostoitumiseen ja yhteistyön lisäämiseen projektissa mukana olevien korkeakoulujen kesken. Voidaan todeta, että tällaiset tapahtumat ovat toimiva tapa lisätä ja syventää yhteistyötä.

Yksi tavoite oli myös edistää opiskelijoiden taitoja heijastaa innovaatioita ja vahvistaa yrittäjämaista asennetta. Haaste antoi opiskelijoille innovatiivisen ja



yrittäjämäisen kokemuksen, jossa heillä oli mahdollisuus verkostoitua muiden kansainvälisten opiskelijoiden kanssa. Tämänkaltaiset kansainväliset projektit mahdollistavat monentyyppistä oppimista muun muassa kulttuurienvälisen kommunikoinnin, yrittäjämäisen ajattelun sekä innovaatio-osaamisen osa-alueilla.

Pedagogisesta näkökulmasta tapahtuman tavoite oli lisätä opettajien yrittäjämäisiä opetustaitoja. Opettajien, jotka osallistuivat haasteeseen, täytyi astua pois mukavuusalueeltaan ja osallistua heille uuteen opetusmenetelmään. Opettajille kutsuttiin tueksi ja mentoriksi haasteeseen tämänkaltaisten haasteiden asiantuntija Tanskasta. 24 h -haasteen pilotointi antoi arvokkaita ideoita siitä, miten tällaisia projekteja voidaan toteuttaa jatkossa.

Yhteistyö ja vuorovaikutus eri osapuolten välillä ja mahdollisuus työskennellä yhteistyössä toimeksiantajan kanssa luovat lisäarvoa tämän tyyppisissä projekteissa. Opiskelijat saavat uusia taitoja projektista, mutta myös yritykset voivat saada innovatiivisia ideoita ja ratkaisuja toimintansa kehittämiseen. 24 h -haasteesta voidaan todeta, että opiskelijoiden työ voi antaa yritykselle ideoita esimerkiksi tulevaisuuden markkinoista, uusista innovaatioista ja asiakkaista.

24 h -haaste oli oppimiskokemus kaikille osallistujille; opettajille, yrittäjille ja opiskelijoille. Tapahtumasta saadut tulokset ja palaute ovat hyödyllisiä tulevaisuudessa järjestettäviä vastaavia tapahtumia ajatellen. Uskomme, että jokainen haasteeseen osallistunut sai haasteesta uutta tietoa ja taitoja yrittäjämäisestä asenteesta ja innovaatiosta, joita voi hyödyntää tulevaisuudessa.

## LÄHTEET

Bowdin, G., Allen, J., O'Toole, W., Harris, R., and McDonnell, I. 2011. Events management. 3<sup>rd</sup> ed. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Brace, I. 2008. Questionnaire design: How to plan, structure and write survey material for effective market research. 2<sup>nd</sup> ed. Kogan Page Ltd.

Burke, R. 2003. Project management: planning & control techniques 4<sup>th</sup> edn. Chichester: John Wiley & Sons.

Carter, L. 2010. Event Planning. 2<sup>nd</sup> ed. Author House.

Goldblatt, J. 2002. Special events: Twenty-first century global event management 3<sup>rd</sup> ed. The Wiley management series. New York: Wiley.

Krishnaswami, O.R., and Satyaprasad, B.G. 2010. Business research methods. Mumbai IND: Global Media.

Moran, R., Harris, P. & Moran, S. 2011. Managing cultural differences 8<sup>th</sup> edn. Amsterdam: Elsevier/Butterworth-Heinemann

Nuori Yrittäjyys ry. WWW-dokumentti. [www.finland.ja-ye.eu/](http://www.finland.ja-ye.eu/) Ei päivitystietoja. Luettu 23.5.2014.

Phillips, P. and Stawarski, C. 2008. Data collection: Planning for and collecting all types of data. Wiley.

Quinn, B. 2013. Key concepts in event management. SAGE publications.

Shone, A. and Parry, B. 2010. Successful event management: a practical handbook. 3<sup>rd</sup> ed. Hampshire: Cengage Learning.

Suomen Ikihyvä. WWW-dokumentti. <http://ikihyva.fi> Ei päivitystietoja. Luettu 23.5.2014.

Tonnquist, B. 2008. Project management: a guide to the theory and practice of project, programme and portfolio management, and business change. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Vallo, H. and Häyrynen, E. 2012. Tapahtuma on tilaisuus. Tietosanoma

# Aikuisopiskelijoiden osaamis- portfolioiden laadinta ja ohjaus – case työvoimapolitiittinen Talousosaaja-koulutus

*Sari Toijonen-Kunnari*

Artikkelin tavoitteena on esitellä kokemuksia ja virittää keskustelua aikuisopiskelijoiden osaamisportfolioiden laatimisesta. Portfoliotyöskentelyä käsitellään ohjauksen näkökulmasta. Aikuisopiskelijoiden osaamisportfolioiden ohjausta tarkastellaan Mikkelin ammattikorkeakoulun (myöhemmin Mamk) toista kertaa toteuttamassa Talousosaaja-koulutuksessa.

Aikaisemmin järjestetyn Talousosaaja-koulutuksen opiskelijoille on ollut haasteellista aiemmissa työtehtävissään ja/tai opintojen aikana syntyneen osaamisensa esilletuonti. Portfolion teolla edesautettiin opiskelijoiden valmiuksia oman osaamisensa esittelyyn ja tuettiin siten opintojen jälkeistä työllistymistä. Talousosaaja-koulutuksen opiskelijoiden portfolioiden laadintaprosessille asetettiin tavoitteeksi oppimisen reflektointi ja se, että kyse olisi oppimista syventävästä prosessista pelkän aineiston kokoamisen sijaan. Portfolioprosessin toivottiin auttavan aikuisopiskelijoita oman osaamisen ja ammatillisen kehittymisen tunnistamisessa sekä tukisi heitä taloushallinnon asiantuntijan ammatti-identiteetin rakentamisessa.

Talousosaaja-koulutus on 60 opintopisteen laajuinen työvoimapolitiittinen taloushallinnon täydennyskoulutus, jossa opiskellaan taloushallinnon keskeisiä osaamisalueita kuten budjetointia ja rahoitusta, kirjanpitoa ja raportointia, kannattavuus- ja kustannuslaskentaa sekä verotusta. Koulutus toteutetaan lähiopetuksena ja verkko-opetuksena, itsenäisenä opiskeluna ja työssäoppimisena 14 kuukauden aikana. Tavoitteena on, että koulutukseen osallistujat työllistyisivät taloushallinnon asiantuntijatehtäviin esimerkiksi laskenta-assistentiksi, kirjanpitäjäksi, laskentakonsultiksi, talouspäälliköksi tai controlleriksi.

Artikkelin aluksi tarkastelen portfoliotyöskentelyä ja sen ohjausta teoreettisista lähtökohdista. Teoriaosuuden jälkeen kuvaan Talousosaaja-koulutuksen opiskelijoiden osaamisportfolioiden laadintaprosessia ja sen ohjauksen pääpiirteitä. Sen jälkeen reflektoin kokemuksia ja kerron ajatuksia siitä, millaisen

lisän portfoliotyöskentely voisi tuoda työvoimapoliittisen täydennyskoulutuksen opetus- ja ohjausmuotoihin.

### **Portfolion ja sen ohjauksen teoriaa**

Portfolioilla voi olla hyvin erilaisia tavoitteita ja käyttötarkoituksia. Niikko (2000b, 13–19) jaottelee portfoliot kokoelmiksi, välineiksi, keinoiksi ja menetelmiksi, prosesseiksi tai tuotoksiksi. Yleisimmin portfoliolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen kokoelmaa. Sisällön mukaan määritetty kokoelmaportfolio voisi olla esimerkiksi opintasuoritusten kokoelma, joka edustaisi monipuolisesti opiskelijan osaamista. Kokoelman aineistoja ei vertailla keskenään. Mikäli portfoliota käytetään keinona, välineenä ja menetelmänä, tällöin sen tavoitteena on opiskelijan kehityksen ja oppimisen esilletuonti. Kun portfoliota tarkastellaan tuotoksena, sillä tarkoitetaan opiskelijan valitsemia, tavoitteita parhaiten kuvaavia aineistoja. Aineistojen valintaperusteet, oman työn ja oppimisen analysointi sekä yhteenveto ovat tällöin olennaisia. Tarkasteltaessa portfoliota prosessina siitä voidaan erottaa opiskelijan oppimisen, kasvun ja kehittymisen pohdinta. Prosessimaisessa käsittelyssä otetaan mukaan aikaulottuvuus eli oppimista, kasvua ja kehittymistä peilataan menneeseen, nykyiseen ja tulevaan. Työskentelyprosessin aikana opiskelija kerää, valikoi, reflektoi ja arvioi materiaaleja ja omaa toimintaansa. Tolonen (1998, 264–265) kuvaa artikkelissaan portfoliotyöskentelyä systemaattisesti tai kehämäisesti eteneväksi prosessiksi. Systemaattisessa työskentelyssä on portaittain etenevä jatkumo, jossa tavoitteenasettelun, työskentelyn ja arvioinnin vaiheet toistuvat. Kehämäisessä prosessissa aineiston keräämisen, valikoimisen ja reflektoinnin työskentelyt toistuvat vaihtelevasti eri järjestyksessä. Kummassakin ajattelutavassa portfolion aineistonkeruu on systemaattista ja tavoitteellista. Kerättyä aineistoa analysoidaan ja sen pohjalta tehdään päätelmiä. Työskentely päättyy portfolion julkiseen esittämiseen. Tässä kehittämistyössä portfolioita on laadittu kehämäisenä työskentelyprosessina, jonka tuotoksena on syntynyt osaamisen näyteportfolioita.

Käyttötarkoitus ohjaa portfolion sisällöllisiä valintoja. Opiskelija joutuu näyteportfolioita laatiessaan Tolosen (1998, 266–267) mukaan paneutumaan erityisesti aineiston valintaperusteisiin ja oppimissuoritustensa kriteereihin. Valitut näytteet voivat kuvata osaamisen laaja-alaisuutta, tietyn osaamisalueen perusteellista tuntemusta ja/tai ajattelussa sekä osaamisessa tapahtunutta kehitystä tietyssä aikana. ”Tavoitteena on auttaa portfoliontekijää tiedostamaan vahvuutensa, pätevyytensä ja kehitettävät alueet. Parhaimmillaan näyteportfolio voi vahvistaa tekijänsä identiteettiä.” (Niikko 2000b, 55.) Härkönen (1999, 55) on puolestaan todennut, että portfolio vahvistaa itseluottamusta ja lujittaa ammattialaan sitoutumista. Koponen (2012) pitää portfoliota työnhakutilanteessa yksilöllisenä tapana erottua massasta, se vahvistaa ensivaikutelmaa ja antaa enemmän tietoa persoonasta kuin perinteinen hakemus.

Opiskelijalta edellytetään vahvaa reflektointitaitoa oman osaamisen ja ammatillisen kehityksen näkyväksi teossa. Härkönen (1999,13) sanoo teoksessaan, että aktiivisen reflektoinnin avulla opiskelijan on mahdollista muodostaa aiempaa tarkempi kuva omasta identiteetistään, oppimisestaan ja ammatillisesta osaamisestaan. Portfoliotyöskentelyyn olennaisesti kuuluvan reflektoinnin määritämme tässä yhteydessä Tolosen (1998, 269) mukaisesti omien kokemusten ja ajattelun perusteiden pohtimiseksi.

Portfoliotyöskentely on vaativaa niin opiskelijalle kuin ohjaajallekin. Niikko (2000a, 114) on listannut, että ”portfoliotyöskentely edellyttää ohjaajalta opetussuunnitelman ja sisältöjen tuntemusta, kekseliäisyyttä ja rohkeutta, organisointitaitoa, aikaa ja riskien ottoa, vastuuta ja vakavaa paneutumista sekä sitoutumista työskentelyyn portfolioa tekevien kanssa”. Niikon (2000a, 114) mukaan ”ohjaajan tehtävä on tukea opiskelijan sitoutumista portfoliotyöskentelyyn ja auttaa ymmärtämään, mihin portfolioilla pyritään (tarkoitus, tavoitteet), mitä portfolio sisältää (tehtävät ja aineiston valikointi), miten portfolio toteutetaan (rakenne, organisointi), miten aineistoa tarkastellaan (reflektointi ja arviointi) ja millainen portfolio on muodoltaan (ulkoistaminen).”

Portfoliotyöskentely kyseenalaistaa perinteisiä opettajan ja opiskelijan roolien toimintatapoja. Linnakylä (1994, 19) mainitsee artikkelissa: ”opettajasta portfoliotointi tekee parhaimmillaan oman opetuksensa tarkkailijan ja kehittäjän: pikemminkin oppilaan kuuntelijan, rohkaisijan ja uskotun kuin puhujan, kriitikon tai joukon johtajan”. Niikko (2000a, 102) puolestaan toteaa, että ”portfoliotyöskentelyn katsotaan siirtävän oppimisen ”omistajuuden” ja vastuun opettajalta oppijalle itselleen”. Toisaalta Niikko (2000a, 114) huomauttaa, että saavuttaakseen oman oppimisensa omistajuuden opiskelijan on opittava itseohjautuvaksi ja refleктоimaan omaa toimintaansa. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijan reflektointitaitojen kehittymistä. Linnakylä (1994, 21) esittelee artikkelissaan, että yleisimmin reflektointia tuetaan ryhmäkeskusteluilla ja arviointia tukevilla kysymyssarjoilla. Reflektiivisyyttä tukevia kysymyksiä ovat esimerkiksi seuraavantyylliset kysymykset: Miksi valitsit juuri tietyt työt näyteportfolioosi? Mitä uutta opit töitteesi kautta? Mitä toivoisit töitteesi kertovan osaamisestasi ja sinusta itsestäsi?

Ryhmän yhteinen portfoliotyöskentely edistää opiskelijoiden yksilöllisiä portfolioiden laadintaprosesseja. Tolonen (1998, 268) painottaa artikkelissaan, että portfolion tekijöitä ei saa jättää yksin työstimään portfolioaan. Niikko (2000b, 115) mainitsee artikkelissaan, että perehtyminen toisten portfolioihin ja osallistuminen yhteisiin keskusteluihin toisten portfolioa tekevien kanssa antaisi erilaisia näkökulmia ja oivalluksia sekä toisi kriittisyyttä omaan toimintaan. Härkönen (1999, 16) puolestaan on havainnut, että portfolioiden yhdessä kokoaminen vahvistaa kaikkien sitoutumista portfoliotyöskentelyyn ja aikatauluihin.

Seuraavaksi esittelen työvoimapoliittisen Talousosaaja-koulutuksen opiskelijoiden portfoliotyöskentelyn aikataulun. Tämän jälkeen kuvaan, millaisia vaiheita opiskelijoiden työskentelyprosessiin liittyi ja miten opiskelijoita ohjattiin prosessin eri vaiheissa.

### **Aikuisopiskelijoiden portfoliotyöskentelyä ja -ohjausta suurryhmässä, pienryhmissä ja henkilökohtaisesti**

Talousosaaja-koulutuksen opiskelijat osallistuivat portfoliotyöskentelyyn koko koulutuksensa ajan. Portfolioon perehtyminen aloitettiin Opiskelu- ja työnhakuvalmiudet -opintojaksolla käsittelemällä, mitä portfolioilla tarkoitetaan ja millaisia portfolion muotoja ja käyttötarkoituksia on olemassa. Portfolion perusteisiin perehtymisen jälkeen opiskelijoille esiteltiin henkilökohtaisen portfolioiden laadinta- ja ohjausprosessi aikatauluineen. Opiskelijoiden yksilöllinen työskentely alkoi heidän aikaisemman työ- ja opiskeluhistorian aineiston kokoamisella perusportfolioon ja syyslukukauden opintojaksojen tuottaman osaamisen reflektoinnilla. Kevätlukukauden alussa opiskelijoilla oli itsenäisenä työskentelynä oman portfolion ideointia, aineiston hankinnan jatkamista ja systematisointia sekä portfolion toteutustavan pohdintaa. Portfolion ohjaaja sopi ryhmäläisten kanssa kuukausittaiset välitapaamiset lukujärjestyksen itsenäisen opiskelun ajalle. Ryhmäohjausten lisäksi kevätlukukaudella oli kolme henkilökohtaista ohjauskertaa. Kesäkaudella opiskelijat reflektoivat työssäoppimisjakson aikaista osaamisensa kehittymistä. Syyslukukauden alussa opiskelijat keskittyivät osaamisportfolion aineiston valintaan perusportfolioista ja oman tuotoksensa viimeistelyyn. Osaamisportfolioiden esittelyt ja palautekeskustelut prosessin kokemuksista tapahtuivat lokakuussa juuri ennen koulutuksen päättymistä.

Portfolioaiheeseen perehtymisen ja motivoinnin osuudessa Opiskelu- ja työnhakuvalmiudet -opintojaksolla opiskelijoille esiteltiin sähköisinä näyteportfolioina eri henkilöiden www-sivuja, videoita, blogeja ja ePortfoliota. Tämän jälkeen henkilöstövuokrausyrityksen edustaja kertoi portfolioiden mahdollisuuksia oman osaamisen tunnistamisessa ja esilletuonnissa sekä antoi vinkkejä, kuinka portfoliota voi käyttää osana työnhakua.

Kahden suurryhmäohjauskerran jälkeen aiheeseen syventymistä jatkettiin parityöskentelynä. Työparit selvittivät kirjallisuuden avulla seuraavia portfolion suunnittelun, toteutuksen ja käytön osa-alueita:

- portfolion määritelmä ja erilaiset muodot
- portfolion tavoitteet ja tarkoitus
- portfolion sisältö ja materiaali
- portfolion fyysinen rakenne
- portfolioprosessia kannattelevat tekijät
- portfolion mahdollisuuksia, ongelmia ja haasteita.

Opiskelijoita ohjattiin hankkimaan sellaista tietoa, josta olisi hyötyä heidän oman osaamisensa näyteportfolion laadinnassa. Parityöskentelyn jälkeen työparit esittelivät kirjallisuudesta löytämänsä tiedot ja omat oivalluksensa suurryhmätapaamisessa. Ryhmäläiset keskustelivat esityksistä vilkkaasti ja hakivat aiheisiin yhteistä ymmärrystä. Esitysten jälkeen opiskelijat koostivat kaikkien työparien tuotokset yhdeksi Powerpoint-tiedostoksi. Tämä opiskelijoiden yhteisesti tuottama portfolion tukiaineisto oli kaikkien saatavilla opintojakson Moodle-alustalla.

Opiskelijoille suositeltiin, että he käyttäisivät lukujärjestykseen merkittyjä itsenäisen opiskelun aikoja myös portfolioiden yhteiseen työstämiseen. Opiskelutovereiden keskinäinen kommunikaatio ja vertaisoppiminen olivat portfoliotyöskentelyssä yllätyksellisen vähäistä. Jälkikäteen asiaa tarkasteltaessa huomasimme, että ainakin alkuvaiheessa ryhmän itsenäisen opiskelun aikana prosessista vastaavan ohjaajan olisi kannattanut olla useammin paikalla tukemassa ryhmän keskinäistä viestintää, kokemusten vaihtoa ja motivoimassa yhteiseen työskentelyyn.

Ryhmäohjausten lisäksi opiskelijoille oli varattu kolme henkilökohtaista portfoliotyöskentelyn ohjauskertaa kevätlukukaudelle. Ensimmäisessä henkilökohtaisessa tapaamisessa opiskelijat esittelivät ohjaajalle suullisesti ajatuksensa osaamisen esilletuonnin laajuudesta ja portfolion teknisestä toteutuksesta. Ohjaustilanteen tavoite oli varmistua itsenäisen työskentelyn käynnistymisestä ja motivoida jatkotyöskentelyyn. Ohjaaja ei dokumentoinut ensimmäisen keskustelun sisältöä. Toiseen ohjaustapaamiseen opiskelijoita pyydettiin tuomaan mukanaan kirjallinen suunnitelma portfolionsa käyttötarkoituksesta, sisällöstä ja muodosta. Tuolloin pyydettiin myös näkemyksiä portfolion rajauksesta ja siitä, miten portfolioa aiotaan tämän koulutuksen jälkeen täydentää tai muokata. Ohjaaja kirjasi keskusteluista ja vapaamuotoisesti toteutetuista suunnitelmista itselleen lyhyet muistiinpanot. Kevään viimeistä henkilökohtaista ohjauskeskustelua varten ohjaaja laati etukäteen seuraavat kysymykset: Miten tuot osaamistasi esille portfoliossa? Millaista osaamistasi tuot esille portfoliossa? Miksi olet valinnut nämä aineistot näyteportfolioon? Miten olet työskennellyt tähän mennessä portfoliosi teossa? Kuinka paljon olet käyttänyt työskentelyyn aikaa? Miten olet ajatellut jatkaa tätä portfolioprosessia keväällä/kesällä? Yhtenäiset kysymykset suuntasivat kaikkien etukäteistyöskentelyä ja ohjaustapaamisen keskusteluita samaan suuntaan sekä ”juoksuttivat” ohjausprosessia eteenpäin. Ohjaaja laati myös näistä tapaamisista itselleen lyhyet muistiinpanot henkilökohtaisten ohjaustilanteiden tueksi.

Portfoliotyöskentelyn ohjausvastuuta siirrettiin myös eri opintojaksojen opettajille. Opettajat laativat opintojaksojen keskeisistä osaamisista osaamisen reflektoinnin tueksi tukikysymyksiä, ja he keskustelivat opintojaksojen osaamisen konkretisoinnista. Seuraavaksi esimerkkinä muutamia opettajien laatimia tukikysymyksiä. Talouden suunnittelu ja budjetointi -opintojakson tuot-

taman osaamisen apukysymykset olivat: Mitä hyötyä budjetointiprosessista on yrityksen johdolle ja henkilöstölle? Kuvaile omia valmiuksiasi laatia pk-yrityksen budjetti? Kustannus ja kannattavuuslaskenta -opintojakson opettajan antamat kysymykset olivat: Millaisia laskentamenetelmiä voidaan käyttää kohdistettaessa kustannuksia laskentakohteille ja miten ne soveltuvat erityyppisiin yrityksiin? Kuinka katetuottolaskentaa voidaan hyödyntää kannattavuuden arvioinnissa? Millaisissa työtehtävissä tällä opintojaksolla hankitusta osaamisesta on mielestäsi hyötyä? Opiskelu- ja työnhakuvalmiudet -opintojakson jälkeen opiskelijoita ohjattiin pohtimaan: Millaisia opiskeluvalmiuksia sinulla on ja miten voit hyödyntää niitä ammatillisessa kehitymisessäsi tämän koulutuksen jälkeen?

Opiskelijat saivat itse määrittää portfolion ulkoisen muodon ja esitystavan. Suunnitteluvaiheessa kaksi opiskelijaa ideoi omia www-sivuja ja yksi henkilö suunnitteli blogin perustamista. Teknisesti haasteellisempien esitystapojen työstämiseen opiskelijoiden aika- ja osaamisresurssit eivät riittäneet. Voi pohtia, olisivatko opiskelijat rohjenneet oman osaamis- ja mukavuusalueensa rajoille, mikäli heitä olisi osattu tehokkaammin rohkaista ja tukea ohjauksen keinoin? Kaikki työstivät lopulliset osaamisportfolionsa sähköiseen muotoon Powerpoint-tiedostoiksi tai Word-pohjaisiksi esittelykansioiksi.

Ryhmä sai päättää, millaiseksi portfolioiden esittelytilanne järjestettiin. Opiskelijoiden toivomuksen mukaisesti portfolioiden julkisesta esittelystä tehtiin vapaaehtoista. Koulutuksen päätösvaiheessa pidettiin erillinen portfolioiden esittelytilaisuus, jossa yleisönä olivat kaikki ryhmän opiskelijat ja osa heidän opettajistaan. Eri tyylisten osaamisportfolioiden esittelyn kuuntelu oli kaikille tilaisuuteen osallistujille sangen avartavaa ja mielenkiintoista. Julkisesta portfolion esittelystä ja tekoprosessin keskustelusta pidättäytyneille tarjottiin mahdollisuus asian hoitamiseen henkilökohtaisesti ohjaajan työhuoneella. Osaamisportfolion sisällön ja laadintaprosessin esittely oli opiskelijoille hyvää harjoitusta omien tietojen ja taitojen esittelystä työnhakutilanteita varten.

Artikkelin viimeisessä luvussa otan kantaa työvoimakoulutusten portfolio-työskentelyn haasteisiin ja mahdollisuuksiin sekä pohdiskelen portfolion soveltuvuutta aikuisopiskelijoiden ohjaustyökaluksi.

### **Yhteenveto ja johtopäätöksiä aikuisopiskelijoiden portfoliotyöskentelyn ohjauksesta**

Itseohjautuvaan työskentelyyn motivointi, reflektointiin ohjaaminen ja erilaisista näkemyksistä keskustelu vei yllättävän paljon aikaa Talousosaaja-koulutuksessa. Työvoimapolitiittisen koulutuksen aikuisopiskelijoilla oli sangen vähän aikaisempaa tietoa tai kokemusta portfoliotyöskentelystä. Ajatus siitä, että portfolio toimisi koulutuksen ja työelämän välisen siirtymän tukena, oli



opiskelijoille täysin uusi. Täydennyskoulutuksen opiskelijoiden opiskeluvalmiuksissa oli suuria eroja. Portfoliotyöskentely edellyttää aikuisopiskelijoilta vaativien oppimisprosessien hallintaa. Tämän kehittämistyön kokemusten mukaan aikuisopiskelijoiden opiskeluvalmiuksia, reflektointitaitoja ja itseohjautuvuutta on kehitettävä runsaasti jo ennen portfoliotyöskentelyn aloittamista.

Opiskelijat joutuivat siirtymään portfolion teon aikana pois omalta mukavuusalueeltaan. Aikuisopiskelijat kyseenalaistivat osaamisportfolion laadinnan mielekkyyttä, ja he kritisoivat työskentelyn hyödyllisyyttä prosessin eri vaiheissa. Opintojaksojen opettajat ja portfolioprosessin ohjaaja joutuivatkin toistamiseen avaamaan portfoliotyöskentelyn tarkoitusta ja kertaamaan sen hyötyjä. Ohjaajina pohdimme, olisiko osa portfoliotyöskentelyn kritiikistä tullutkin sen takia, että aikuisopiskelijat kohtasivat osaamistensa reflektoinnin yhteydessä myös omaan elämäntilanteeseensa ja yksilöönsä kohdistuvia kehittymishaasteita. Portfolion kokoamisen yhteydessä opiskelijat joutuivat pysähtymään ja selvittämään osaamistaan laajemmin ja syvällisemmin kuin vain yksittäisen opintojakson suorittamisen näkökulmasta. Portfoliotyöskentelyllä saavutettiin näiden kokemusten mukaan oppimista syventäviä vaikutuksia.

Ammatillisen identiteetin vaiheittaista rakentumista oli havaittavissa kaikissa aikuisopiskelijoissa. Taloushallinnon ammattilaiseksi muuttuminen oli joissain ryhmäläisissä näkyvämmän havaittavaa kuin toisissa opiskelijoissa. Ammatillisen identiteetin rakentumiselle oman osaamisen portfoliotyöskentelyn aikainen reflektointi ja palautteet olivat erittäin merkityksellisiä asioita. Vaiheittain etenevä osaamisen pohdinta selkiytti opiskelijoiden näkemyksiä omasta kokonaisuosaamisestaan. Aikuisopiskelijoiden runsasta hiljaista tietoa puettiin ilmaistavaan muotoon. Opiskelijat kokosivat osaamisportfolioihinsa aineistoa, joka kertoi siitä, mitä he osasivat koulutukseen tullessaan, miten he ovat kehittyneet koulutuksen aikana, mitä osaavat koulutuksen päätyessä sekä millaisia osaamisen kehittämissuunnitelmia heillä on tulevaisuudessa. Täydennyskoulutuksen järjestäjänä toivomme, että portfolioprosessi on osaltaan ollut tukemassa opiskelijoiden päätöksiä siitä, millaisiin työtehtäviin he seuraavaksi hakeutuvat.

Yhtenä esimerkkinä portfoliotyöskentelyn tavoitteiksi asetetusta aikuisopiskelijan itsetunnon kehittymisestä, ammatillisen identiteetin vahvistumisesta ja osaamisen reflektoinnista on se, että Talousosaaja-koulutuksen opiskelijat ilmaisivat portfolion olevan jokaisen oman ammattitaidon ja osaamisen väli-tilinpäätös. Ryhmäläiset kiteyttivät, että tulostili kuvastaisi portfolion tekijän ominaisuuksia ja persoonaa sekä tähän mennessä saavutettuja ansioita. Osaamisen tulostili sisältäisi dokumentteja, jotka on koottu ja valittu edustamaan yksilön tietoja, taitoja ja kasvua. Tasetili puolestaan kuvastaisi tekijän osaamista ja ammattitaitoa eli pääomaa, joka kantaa tulevaisuuteen. Opiskelijat totesivat, että portfolio elää ja muuttuu tilanteen mukaan, eikä se sisällöltään tule

koskaan valmiiksi. Osaamista, oppimista ja kehittymistä tapahtuu jatkuvasti. Talousosaaja-koulutuksen opiskelijat ilmaisivat, että heidän oma pääoma ja varallisuus karttuvat täydennyskoulutuksessa.

Aikuisopiskelijoiden portfolioiden ohjaus osoittautui erittäin haasteelliseksi ohjaustyöksi. Portfolion ohjaajalla tulee olla kokonaisnäkemys työskentelystä ja vastuu prosessin etenemisestä. Ohjaajan vastuulla on portfolioprosessista ja aikataulutuksesta huolehtiminen. Ohjausprosessiin ja ryhmädynamiikkaan vaikutti suuresti se, että neljästätoista koulutuksen aloittaneesta jopa 43 % työllistyi, perusti yrityksen tai terveydellisen synn takia keskeytti koulutuksen. Keskeyttäneiden opiskelijoiden portfolioprosessit jäivät eri vaiheisiin sen mukaan, kuinka kauan henkilöt olivat niitä ryhmä- ja yksilöohjauksessa työstämässä. Aikuisopiskelijoiden osaamisportfolioiden ohjaus edellytti tässä kehittämistehtävässä ohjaajalta jämäkkyyttä ja määrätietoisuutta, jotta portfolioit saatiin tehtyä.

Toiminnan jatkuva parantaminen helpottuu toteutettujen toimien systemaattisella dokumentoinnilla ja arvioinnilla. Reflektoidessamme portfoliotyöskentelyä havaitsimme, kuinka tärkeää on koko prosessin visualisointi. Eri toimijoiden olisi helpompi hahmottaa kokonaisuus kaaviosta sekä se, miten oma toiminta liittyy prosessiin. Vastaisuudessa opiskelijoiden ja ohjaajien tehtävistä kannattaa laatia selkeät prosessikaaviot aikatauluineen. Portfoliotyöskentelyn opiskelijapalautte kerättiin vapaamuotoisessa ryhmäkeskustelussa työskentelyn päättyessä. Palautteiden kokoamisessa olisi kannattanut hyödyttää esimerkiksi Linnakylän (1994, 22) artikkeliinsa kokoamia reflektiivisyyttä edistäviä kysymyksiä: ”Jos nyt tekisit saman työn, mitä ja miten tekisit sen toisin? Missä toivoisit opettajan ja muiden opiskelijoiden tukea jatkossa? Millaisia ongelmia opiskelussasi ilmeni, Miten ne ratkaisit?” Käyttämällä edellä mainittuja kysymyksiä loppupalautteiden informatiivisuus olisi tarkentunut, ja niiden kautta olisi saatu konkreettisempia toimenpide-esityksiä seuraavien opiskelijaryhmien portfolioiden ohjauksessa käytettäväksi.

Portfoliotyöskentelystä tuli palautetta myös portfolioiden henkilökohtaisissa esittelytilanteissa. Yksi opiskelija oli kirjoittanut portfolioonsa seuraavaa ”Aluksi ihmettelin tehtävänantoa, en ymmärtänyt, mitä se antaa minulle. Oikeastaan vasta kun rupesin viimeiseksi kirjoittamaan tätä ”johdantoa” ymmärsin, että oikeastaan minä tiedän aika paljon taloushallinnosta. Minä nautinkin tästä tehtävästä”. Noihin opiskelijan kirjoittamiin ajatuksiin kiteytyi hyvin se, mitä prosessilla oli tavoiteltu.

Portfolion työmuoto mahdollistaa hyvin ohjauksellisen otteen ja sopii tämän kehittämistyön kokemusten havaintojen mukaan siten aikuisopiskelijoiden kokonaisvaltaisen ohjauksen yhdeksi työskentelymuodoksi. Tästä ohjauksen kehittämiskokemuksesta ja -näkemyksestä on suuri apu seuraavien aikuisopiskelijaryhmien portfolioprosessien rinnalla kulkemisessa.

## LÄHTEET

Härkönen, Pekka 1999. Portfolio-käsikirja. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ammatillinen kasvu. Helsinki: Suomen ammattikorkeakouluopiskelijayhdistysten liitto SAMOK ry.

Koponen, Niina 2012. Miten portfolio voi toimia oman osaamisen esittelyssä. Mikkelin ammattikorkeakoulu 22.11.2012. Luento.

Linnakylä, Pirjo 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa Linnakylä Pirjo, Pollari Pirjo & Takala Sauli (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto, 9-31.

Niikko, Anneli 2000a. Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä. Teoksessa Enkenberg J, Väisänen P & Savolainen E (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 102–119. Viitattu 7.5.2013.

Niikko, Anneli 2000b. Portfolio oppimisen avartajana. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Peda.net, Verkkoveräjä, Jyväskylän Yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos <http://peda.net/veraja/jyu/ac/all/portfolio/pofoopas/maaritelma>. Päivitetty 5.11.2012. Luettu 20.8.2013.

Tolonen, Kirsi 1998. Portfolio itsenäistyvän opiskelijan tukena. Teoksessa Lahikainen Anja Riitta & Pirttilä-Backman Anna-Maija (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava, 257–272.



